

Praderio, Florencia Natalia

Educación primaria para jóvenes y adultos: representaciones sociales docentes y diseño de las prácticas educativas en el área de las Ciencias Naturales

Tesis presentada para la obtención del grado de Magíster en Educación en Ciencias Exactas y Naturales

Directora: Furman, Melina

Praderio, F. (2017). Educación primaria para jóvenes y adultos: representaciones sociales docentes y diseño de las prácticas educativas en el área de las Ciencias Naturales. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1410/te.1410.pdf>

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional
4.0 Internacional



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

**FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

*“EDUCACIÓN PRIMARIA PARA JÓVENES Y ADULTOS:
REPRESENTACIONES SOCIALES DOCENTES Y
DISEÑO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL
ÁREA DE LAS CIENCIAS NATURALES”*

Florencia Natalia Praderio

***Tesis para optar al título de Magíster en
Educación en Ciencias Exactas y Naturales***

Grado académico: Magíster

Directora: Dra. Melina Furman

*Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata
Abril de 2017*

Resumen

La educación para jóvenes y adultos es una modalidad que atiende a gran número de estudiantes en la Argentina y que ha sido poco explorada en la investigación educativa. La presente investigación indaga, mediante un estudio de caso, en primer lugar las representaciones sociales (RS) de cuatro docentes (sobre sus alumnos, la escuela, los vínculos que establece con sus alumnos y acerca de los conocimientos científicos que priorizan) que se desempeñan en un centro de Educación para Adultos de la Provincia de Buenos Aires. En segundo lugar, se analiza el diseño de las prácticas educativas, en el área de las ciencias naturales, y el impacto que las RS tienen sobre la planificación de la enseñanza del área de dichos docentes.

Se seleccionó a estos cuatro docentes porque sus prácticas tienen como marco de referencia (de acuerdo a sus propios testimonios y de sus colegas) a la corriente de la pedagogía crítica, y desde esta enfoque son considerados posibles “modelos de buenas prácticas” ya que buscan, a través de la educación, transformar la vida de sus estudiantes y prepararlos para el futuro.

Los resultados muestran que las RS de los docentes tienen puntos en común. Ellos consideran a sus estudiantes excluidos sociales y económicos, ávidos por aprender y con saberes previos relevantes.

Las RS de estos docentes configuran un trabajo pedagógico cercano a la “orientación centrada en la puesta en circulación del conocimiento crítico” (Brusilovsky y Cabrera, 2012). Desde esta perspectiva, organizan el Centro para superar desigualdades respecto del acceso a la educación y además proponen prácticas áulicas que pretenden resolver problemáticas próximas al estudiante, con el aporte de todas las áreas curriculares.

Estas prácticas son coherentes con el objetivo transformador que se proponen estos docentes. Sin embargo, esta particular forma de enseñar tiene algunas limitaciones, en tanto lleva, en general, a no profundizar en los contenidos disciplinares que se seleccionan y a dejar prácticamente de lado la enseñanza de competencias científicas, que constituyen objetivos curriculares centrales del área.

Palabras clave: educación primaria para jóvenes y adultos, representaciones sociales docentes, diseño de las prácticas educativas, enseñanza de las ciencias naturales.

Abstract

Adult Education is a modality that serves a large number of young and adult students in Argentina and has been little explored in educational research. The present research explores, through a case study, firstly the social representations (SR) of four teachers (about their students, the school, the bond established with their students and the scientific knowledge they prioritize) that work in a Center of Adult Education in the Province of Buenos Aires, Argentina. Secondly, we analyze teachers' design of educational practices, in the area of natural sciences, and the impact that teachers' SR have on the planning of science teaching.

These four teachers were selected because their practices share the framework of critical pedagogy (according to their own testimonies and their colleagues), and from this approach are considered possible "models of good practices" as they seek, through education, transform the lives of their students and prepare them for the future.

The results show that teachers' SR have points in common. They consider their students excluded individuals from social and economic power, eager to learn and with relevant prior knowledge.

These teachers' SR are close to the "orientation focused on the circulation of critical knowledge" (Brusilovsky y Cabrera, 2012). From this perspective, they organize the Center to overcome inequalities regarding access to education and also propose classroom practices that seek to solve problems relevant to the student, with the contribution of all curricular areas.

These practices are consistent with the transformative objective that these teachers propose. However, this particular way of teaching has some limitations, as it generally leads not to go deep on subject-matter knowledge and to leave practically aside the teaching of scientific competences, which are central curricular objectives in science.

Keywords: adult education, primary education, teachers' social representations, design of educational practices, science teaching.

Dedicatorias y agradecimientos

En primer lugar debo agradecer al Ministerio de Educación de la Nación, a la Universidad Nacional de La Plata, a la Facultad de Ciencias Naturales y Museo y a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, por brindarme la oportunidad de llegar a ser quien soy actualmente.

Agradezco muy especialmente a mi Directora de tesis, Melina Furman, por haber confiado en mí desde el minuto uno (y seguir confiando), por la calidad y calidez de sus devoluciones. Por su humildad y su grandeza. ¡Por más aventuras juntas!

Agradezco a mis alumnos y alumnas, por inspirar cada día mi crecimiento académico. También agradezco a Teresa Legarralde y a Natalia Arcaria por el trabajo impecable que realizan en la Secretaría de la Maestría.

A Marcos Bordón, por traerme tranquilidad, casi en la recta final, con sus correcciones de excelencia.

Debo agradecer, además, al Centro de Educación de Adultos y a los maestros que me recibieron muy cálidamente durante el trabajo de campo. Gracias por enseñarme a pensar que es posible otra educación.

A la inspectora Berta, por su apoyo y confianza.

Agradezco a Estela Lerda, mi profesora del alma y mi “coach educativa”, por confiar en mí y por ser la gran responsable de mi crecimiento profesional.

Agradezco a mi madre por enseñarme que el único camino posible es el de la lucha, la perseverancia y la honestidad.

A Santi, Mati, Iri y Bauti (mis sobrinos) por inundar de amor y alegría la familia.

Agradezco a Florencia Almagro, por ayudarme a comprender mi pasado, a transitar mi presente y a construir mi futuro soñado. Sin ella, nada de esto hubiese sido posible.

Para finalizar, esta tesis se la dedico completamente a Carlos, por su paciencia, por entenderme, por acompañarme y por escucharme.

Va por ti, por el inmenso amor que nos une.

Índice general

Introducción	1
I. El problema de investigación	3
II. Preguntas de investigación	5
III. Objetivos generales	6
IV. Objetivos específicos	6
V. Estructura de la tesis	6
 Capítulo 1: La educación de Jóvenes y Adultos	 8
1.1. La Educación Primaria para Jóvenes y Adultos	8
1.2. Los destinatarios de la Educación Primaria para Jóvenes y Adultos (EpJA)	13
1.3. El docente de la EpJA	17
1.4. El Diseño curricular de la EpJA en la Provincia de Buenos Aires	18
1.5. Antecedentes de investigación	21
1.5.1. Investigaciones sobre las representaciones sociales (RS) y prácticas educativas en EpJA	21
1.6. Resumen del capítulo	26
 Capítulo 2: Marco Teórico	 27
2.1. RS docentes	28
2.2. RS docentes sobre la Escuela	30
2.3. RS docentes en relación con su rol en el proceso educativo	32
2.4. RS docentes acerca de los estudiantes jóvenes y adultos	34
2.5. Prácticas educativas	38
2.6. Prácticas educativas y su relación con las RS	39
2.6.1. Orientación comprometida con la distribución del conocimiento escolar	39
2.6.2. Orientación conservadora comprometida con la atención a la persona	41
2.6.3. Orientación comprometida con la moralización y la disciplina	43
2.6.4. Orientación comprometida con el desarrollo del conocimiento crítico	44

2.6.5. Orientación comprometida con el desarrollo de la práctica crítica	46
2.7. La Enseñanza de Ciencias Naturales en EpJA	49
2.7.1. La importancia de enseñar Ciencias Naturales	50
2.7.2. Selección y organización curricular	53
2.7.3. Visiones curriculares sobre las Ciencias Naturales	56
2.7.4. Un modelo de enseñanza para el aprendizaje de las Ciencias Naturales	62
2.7.5. La evaluación de los aprendizajes en el área de las Ciencias Naturales	64
2.8. Resumen del capítulo	65
Capítulo 3: Metodología	66
3.1. Decisiones metodológicas	66
3.2. Descripciones del contexto de investigación	68
3.2.1. Organización de los establecimientos educativos destinados a la EpJA	68
3.2.2. El Centro de Educación para Adultos seleccionado: historia sobre su fundación	70
3.2.3. El Centro de Educación para Adultos en la actualidad	72
3.2.4. El CEA y el proyector educativo.....	73
3.2.5. El CEA y la organización de los espacios curriculares	74
3.3. Selección y descripción de la muestra	75
3.4. Técnicas utilizadas para la recolección de datos	77
3.4.1 La entrevista en profundidad	78
3.4.2. La revisión documental	79
3.4.3. Resumen de las fuentes de datos y sus aportes a la investigación	80
3.5. Metodología utilizada para el análisis de datos	80
3.6. Validez y confiabilidad del contexto de investigación	84
3.6.1. Confiabilidad	84
3.6.2. Validez	86
3.7. Resumen del capítulo	87
Capítulo 4: Resultados y discusión	88
4.1. Análisis por caso	89

4.1.1. Carmen	89
4.1.1.1. Formación y experiencia	89
4.1.1.2. Representaciones sociales	90
- RS respecto de sus estudiantes jóvenes y adultos	90
- RS respecto de la importancia de la EpJA	93
- RS respecto de la importancia de enseñar Ciencias Naturales en EpJA	96
- RS respecto de la importancia del vínculo alumno-maestro	103
4.1.1.3. Prácticas Educativas en Ciencias Naturales	103
- Características de las actividades y criterios utilizados para diseñarlas	103
4.1.2. Alicia	106
4.1.2.1. Formación y experiencia	106
4.1.2.2. Representaciones sociales	107
- RS respecto a sus estudiantes jóvenes y adultos	107
- RS respecto a la importancia de la EpJA	110
- RS respecto a la importancia de enseñar Ciencias Naturales en EpJA	116
- RS respecto a la importancia del vínculo alumno-maestro	121
4.1.2.3. Prácticas Educativas en Ciencias Naturales	122
- Características de las actividades y criterios utilizados para diseñarlas	122
4.1.3. Mabel	126
4.1.3.1. Formación y experiencia	126
4.1.3.2. Representaciones sociales	127
- RS respecto de sus estudiantes jóvenes y adultos.....	127
- RS respecto de la importancia de la EpJA.....	129
- RS respecto de la importancia de enseñar Ciencias Naturales en EpJA	132
- RS respecto de la importancia del vínculo alumno-maestro	134
4.1.3.3. Prácticas Educativas en Ciencias Naturales	135

- Características de las actividades y criterios utilizados para diseñarlas	135
4.1.4. Vicente	137
4.1.4.1. Formación y experiencia	137
4.1.4.2. Representaciones sociales	138
- RS respecto de sus estudiantes jóvenes y adultos.....	138
- RS respecto de la importancia de la EpJA	140
- RS respecto de la importancia de enseñar Ciencias Naturales en EpJA	142
- RS respecto de la importancia del vínculo alumno-maestro	145
4.1.4.3. Prácticas Educativas en Ciencias Naturales	146
- Características de las actividades y criterios utilizados para diseñarlas	146
4.2. Análisis comparativo de los de casos seleccionados	149
4.2.1. RS docentes indagadas	149
4.2.2. Organización curricular en Ciencias Naturales	160
4.3. Resumen del capítulo	162
Capítulo 5: Conclusiones	164
Referencias bibliográficas	178
Anexo I: Entrevista en profundidad (Protocolo de preguntas)	186
Anexo II: Documentación institucional	188
- Planificación anual de Ciencias Naturales	188
- Extracto Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.)	191

Índice de tablas y gráficos

Capítulo I: La Educación de Jóvenes y Adultos

Gráfico 1: Matrícula de Educación de Adultos de la provincia (2001-2010)	15
Gráfico 2: Matrícula de Educación de Adultos de La Plata (2001-2010)	15
Gráfico 3: Total de alumnos por edades La Plata (2002-2010)	16
Gráfico 4: Total de alumnos por edad de la provincia (2002-2010)	16

Capítulo II: Marco Teórico

Tabla 2.1. Docentes como intelectuales	33
Tabla 2.2. Atributos asignados a los estudiantes de acuerdo a la edad	36
Tabla 2.3. RS docentes	37
Tabla 2.6.1. Orientación liberal clásica	41
Tabla 2.6.2. Orientación centrada en la atención a la persona	42
Tabla 2.6.3. Orientación de moralización y disciplina	44
Tabla 2.6.4. Orientación comprometida con la circulación del conocimiento crítico ...	46
Tabla 2.6.5. Orientación comprometida con el desarrollo de la práctica crítica	48

Capítulo III: Metodología

Tabla 3.1. Perfil de los docentes seleccionados	77
Tabla 3.2. Fuentes de datos empíricos	80
Tabla 3.3. Clasificación de los códigos, de acuerdo con los temas de interés	81
Tabla 3.4. Categorías y subcategorías utilizadas para analizar los datos de interés	84

Capítulo IV: Resultados y discusión

Tabla 4.1. RS de los docentes seleccionados	159
Tabla 4.2. Organización curricular en el área de las Ciencias Naturales	162

Introducción

Esta tesis constituye un estudio cualitativo que se propone describir y explicar algunos aspectos centrales acerca de la enseñanza de la materia Ciencias Naturales en la Educación Primaria para Jóvenes y Adultos (EpJA). En esta línea, con el uso de la entrevista en profundidad y la revisión documental como técnicas principales de recolección de datos, se busca conocer algunas representaciones sociales docentes (RS) y decisiones que estos toman al momento de diseñar las prácticas educativas en el área de las ciencias naturales.

En concordancia con lo expuesto y desde el marco teórico de referencia (Brusilovsky y Cabrera, 2012), se considera que las representaciones sociales de los docentes acerca de sus alumnos, específicamente la categoría “atributos asignados a los estudiantes” y los argumentos que dan los docentes para justificarlas, son centrales ya que son estas representaciones las que influyen sobre otras representaciones sociales docentes y sobre la práctica educativa.

Para ello se seleccionó un grupo de cuatro docentes que se desempeñan en un Centro de Educación de Adultos ubicado en un barrio de los alrededores de la ciudad de La Plata (provincia de Buenos Aires, Argentina). Se seleccionó este grupo de docentes porque, de acuerdo a sus testimonios y los de sus colegas, sus prácticas se inscriben dentro de la corriente teórica de la pedagogía crítica, que se propone contribuir, desde la educación, a la transformación social. Desde esta perspectiva, los docentes seleccionados como caso de estudio (a los que llamaremos “docentes transformadores”) podrían ser considerados como modelos de buenas prácticas en este nivel.

En este contexto también interesa conocer cómo planifican, estos cuatro docentes, los procesos de enseñanza para el área de las ciencias naturales, es decir, qué contenidos seleccionan y qué actividades priorizan. Asimismo se busca conocer los criterios utilizados para realizar dicha tarea.

Conocidas las representaciones sociales y las características que tienen las planificaciones para la enseñanza de las ciencias experimentales de estos cuatro docentes seleccionados (para el nivel y la modalidad), interesa explorar si dichas representaciones influyen en el diseño de la enseñanza del área de las ciencias naturales.

La presente investigación se piensa como punto de partida para colaborar con las propuestas de formación docente destinadas al nivel y la modalidad, y en especial al área de las

ciencias naturales. Se busca, así, contribuir a la construcción de una educación de calidad y emancipadora que promueva, en su conjunto, el desarrollo personal y participación social de los adultos que forman parte de este proceso educativo fundamental.

En este punto resulta de interés explicar los motivos por el cual se decide seleccionar el presente tema de investigación. Durante los años 2012 y 2013 he tenido la oportunidad de formar parte del plantel docente que impartió el Postítulo de Actualización Docente para la Enseñanza Primaria de Personas Jóvenes y Adultos, en un Instituto Superior de Formación Docente de la Ciudad de La Plata. Los inscriptos eran docentes de toda la provincia de Buenos Aires que deseaban perfeccionarse para la modalidad. Algunos de los alumnos ya ejercían como docentes en EpJA y otros no.

La tarea asignada a mi cargo era brindar un espacio de reflexión y aprendizaje para construir herramientas que permitan al docente enseñar Ciencias Naturales en aulas con jóvenes y adultos. Es así como, a lo largo de los dos ciclos y en diferentes encuentros e intercambios con los docentes han surgido algunas cuestiones que han generado en mí algunos interrogantes.

Estos interrogantes, surgieron por ejemplo cuando a los alumnos (docentes en formación continua) se les preguntaba qué contenidos seleccionarían o seleccionan para impartir clases de ciencias con jóvenes y adultos, la gran mayoría presentaba dudas pero consideraban como prioritarios e importantes los vinculados a la salud y al medio ambiente. Si bien dichos temas son fundamentales para el desarrollo de una vida en sociedad y el bienestar individual, en ese momento me pregunté: ¿por qué no se consideraba relevante que el adulto o joven pueda debatir temas de actualidad y de relevancia social como son la importancia o no de las células madre, los avances en clonación, los alimentos transgénicos y su posible perjuicio para la salud y el medio ambiente? ¿Por qué no concientizar y enseñar al adulto cuestiones como trasplantes de órganos, armas biológicas, energía nuclear? ¿Por qué no aparecían como contenido a enseñar los avances en tecnología, que hoy impregnan nuestras vidas? ¿Por qué en la modalidad no se pensaba en enseñar procesos de la ciencia o modos de conocer específicos de las ciencias naturales que les brindaran herramientas de pensamiento crítico?

Además, por otra parte, cuando se les solicitaba que justifiquen la selección de contenidos, la mayor parte de los docentes decía que “no era posible impartir otros temas” (diferentes a los vinculados a la salud y el medio) porque esos son los que urgía enseñar y los que los alumnos estaban realmente motivados o capacitados a aprender.

Al reflexionar sobre las respuestas, advertí que lo que se enseña y quizá cómo se enseña en esta modalidad y especialmente en este nivel, estaba vinculado a cuestiones profundas relacionadas, quizá, a representaciones docentes acerca de sus alumnos y sus posibilidades de aprendizaje, y que para dar respuestas se requería de una revisión bibliográfica y un trabajo sistemático que recogiera y analizara las representaciones de los docentes de este nivel, para arrojar un poco de luz a las cuestiones planteadas.

I El problema de investigación

Los docentes de Ciencias Naturales que desarrollan su labor en las EpJA se enfrentan al menos con dos desafíos fundamentales a la hora de proyectar y llevar adelante el programa de su materia. Por un lado, deben tener en cuenta la extensa y rica experiencia que los adultos llevan al aula, que se conjuga con trayectorias escolares previas habitualmente poco exitosas o interrumpidas. Por otro lado, tienen el desafío de realizar propuestas de clase (incluyendo la selección de contenidos y las estrategias didácticas) que sean capaces de alcanzar significatividad para la vida cotidiana de sus estudiantes, considerando las particularidades e intereses de la población adulta. Abordar exitosamente estos desafíos tiene el fin de prepararlos, por una parte, para ingresar a la Escuela secundaria, y por la otra, para colaborar con la formación de ciudadanos activos y reflexivos que deben desenvolverse en una sociedad cada vez más impregnada de los saberes provenientes de la ciencia. Sin embargo, poco se ha explorado acerca de las características de la enseñanza de las Ciencias Naturales en esta modalidad y nivel.

En este sentido, en esta investigación se admite que, para mejorar la enseñanza en ciencias naturales (o cualquier otra disciplina), es fundamental conocer lo que sucede dentro de las aulas. Es por eso que en esta ocasión se busca un acercamiento a ellas a través de la percepción y la experiencia de uno de sus protagonistas clave, los docentes, indagando acerca de sus representaciones y diseño de prácticas educativas.

A partir del marco teórico de la “Pedagogía de la Educación de Adultos” desarrollado por Brusilovsky y Cabrera (2012), se analizaron las representaciones sociales de los docentes seleccionados y su incidencia sobre sus planificaciones de clase y selección de contenidos. Este marco propone que las RS que se tienen acerca de los estudiantes tienden a incidir sobre las decisiones pedagógicas e institucionales” (p. 44). Sin embargo, debido a que lo que interesa es reconocer las prácticas en el área de ciencias, también se trabaja con marcos de

referencia provenientes de la didáctica de las ciencias experimentales que se darán a conocer en los siguientes capítulos.

En cuanto a las RS se analizan varias dimensiones. La primera dimensión que se tuvo en cuenta corresponde a los *atributos que los docentes asignan a sus estudiantes*. Esto hace referencia tanto a las características que se les atribuyen a los alumnos y la subjetividad que se le asigna, como a los argumentos que se dan para explicar su situación.

La otra dimensión que se considera ha sido la *función que los docentes le asignan a la EpJA*. Este aspecto busca develar las ideas de los docentes respecto de las responsabilidades de la Escuela (objetivos y prioridades) en relación con la formación de los estudiantes que asisten a ella.

Una dimensión más que interesa se vincula con las *relaciones que se priorizan en la institución*. Esto hace referencia a los modos de relación que se construyen entre docentes y estudiantes.

Finalmente, la última dimensión que se considera es la del *lugar que le asigna el docente al conocimiento científico*. Se toman en cuenta tanto lo cuantitativo (para conocer si reducen la información que ponen en circulación, considerando como referencia los temas incluidos en el diseño curricular correspondiente) como el tipo de conocimiento científico que priorizan. En este sentido, se tuvo en cuenta si lo que se prioriza es el conocimiento cotidiano frente al científico y, además, si el conocimiento científico que priorizan corresponde a las dimensiones de producto o de proceso de la ciencia (Furman et al., 2010). Esto último es considerado de interés debido a que priorizar las competencias científicas (objetivos de aprendizaje asociados con los procesos de la ciencia) frente a los conceptos teóricos (asociados con el producto de la ciencia) suele estar asociado al objetivo más amplio de enseñar a pensar científicamente, siendo esta una de las metas propuestas en diversos diseños curriculares a nivel global y que, de acuerdo al consenso entre especialistas, es un requisito para la participación plena en la actual sociedad del conocimiento.

Una vez reconocidas las representaciones mencionadas y las características de las planificaciones para enseñar el área de las ciencias naturales, se busca reconocer en qué medida y cómo influyen dichas representaciones sociales en los procesos de selección de objetivos, contenidos y actividades para esta área, y determinar así los desafíos que los docentes tienen que superar si lo que buscan es la emancipación o autonomía de sus estudiantes jóvenes y adultos.

Como ya se había mencionado, los docentes seleccionados para esta investigación se desempeñan en un Centro de Educación de Adultos, que imparte EpJA, y se encuentra ubicado

en un barrio de la periferia de la ciudad de La Plata (Buenos Aires).

El interés por indagar sus representaciones y las prácticas pedagógicas, radica en el hecho de que han sido considerados, desde el inicio de esta investigación, como posibles “modelos de buenas prácticas”, para el nivel y la modalidad. Esta particularidad asignada al grupo fue reconocida en las entrevistas no sistematizadas que fueron realizadas en los primeros acercamientos al campo, debido a que los docentes revelaron una singular forma de concebir las posibilidades y condiciones del joven o adulto matriculado en el centro, alineadas con la perspectiva teórica de la pedagogía crítica. En este sentido se pudo advertir una mirada “esperanzadora” respecto a la “transformación” de la realidad del sujeto que aprende. La esperanza (de los docentes para con los alumnos) está puesta en la oportunidad de “transformar” la vida cotidiana de los estudiantes, a través de los saberes que se enseñan y se aprenden en la Escuela que, de acuerdo con los entrevistados, les permitirían mejorar algunas acciones cotidianas concretas o bien un cambio a largo plazo en relación con las mejoras laborales, trayectorias educativas o proyecto de vida.

II Preguntas de investigación

Los interrogantes que se han planteado para llevar adelante este trabajo fueron divididos en tres ejes: el primer eje corresponde a las representaciones sociales docentes; el segundo corresponde a las decisiones que toma el docente para diseñar la enseñanza del área de las ciencias; y el tercero está vinculado a la influencia que ejercen las representaciones sociales docentes en el diseño de la enseñanza para el área de las ciencias naturales.

En relación con las representaciones sociales docentes se persigue responder interrogantes tales como: ¿qué atributos les asignan los docentes “transformadores” a sus alumnos jóvenes y adultos?, ¿qué argumentos utilizan los docentes para explicar la situación social y educativa de sus alumnos?, ¿qué finalidad le otorgan los docentes a la Escuela para jóvenes y adultos?, ¿qué tipos de vínculos se priorizan entre estudiantes y docentes?, ¿qué tipo de conocimientos consideran prioritarios en el área de las ciencias naturales?

Por otro lado y en relación con el diseño de la enseñanza para el área de las ciencias naturales, interesa conocer qué características específicas tienen los programas de ciencias implementados en estos centros, cuáles son los contenidos abordados, cuáles son los criterios de selección de dichos contenidos, qué tipo de estrategias de enseñanza se diseñan para llevar a cabo las clases.

Por último, en relación con cómo influyen las representaciones sociales docentes sobre el diseño de las prácticas educativas, interesa responder en qué medida intervienen las representaciones sociales docentes en el diseño de las prácticas educativas para el área de las ciencias naturales, qué resultados educativos produce esto, qué tipo de estrategias educativas se implementan y qué tipos de aprendizajes generan en los jóvenes y adultos y, finalmente, cómo los preparan para estudios posteriores.

III Objetivos generales de investigación

- Reconocer las representaciones sociales de cuatro docentes “transformadores” que ejercen su labor en un Centro que imparte EpJA.
- Describir las prácticas educativas que diseñan los docentes seleccionados para enseñar el área de las ciencias naturales.
- Analizar la relación entre las RS de los docentes y sus procesos de diseño de prácticas educativas en ciencias naturales.

IV Objetivos específicos de investigación

- Explorar los atributos que los cuatro docentes les asignan a sus estudiantes.
- Reconocer la finalidad que le asignan los docentes a la EpJA.
- Explorar el tipo de vínculo que priorizan los docentes con sus alumnos.
- Indagar qué contenidos seleccionan para la enseñanza y bajo qué criterios, incluyendo el tipo de conocimiento (científico o cotidiano) y si se trata de conceptos o competencias científicas.
- Examinar qué tipo de actividades planifican para el área de las ciencias naturales, a partir de los contenidos seleccionados.
- Examinar en qué medida las representaciones sociales indagadas influyen en el diseño de la enseñanza del área de las ciencias naturales y qué potencialidades y limitaciones generan en la formación de los estudiantes.

V Estructura de la tesis

En el **Capítulo I** se presenta el contexto general del estudio. Se describen las particularidades y el origen de la Educación de Jóvenes y Adultos en la Argentina en general y en la

Provincia de Buenos Aires en particular. Se incluyen, además, las indagaciones vinculadas con el problema y objetivos de este trabajo, es decir, se describen las investigaciones afines a las RS docentes y el diseño de las prácticas educativas en la EpJA.

En el **Capítulo II** se describe el Marco teórico que guía la presente investigación, es decir, se abordan cuestiones fundamentales en relación con las RS docentes y su impacto en el diseño de las prácticas educativas. Se expone, además, el marco de referencia que se tuvo en cuenta en esta tesis para interpretar los procesos de enseñanza que se priorizan en el área de las ciencias naturales y en relación con las dimensiones del curriculum y enseñanza de las ciencias naturales.

En el **Capítulo III** se describen las decisiones metodológicas tomadas para llevar adelante esta investigación. Por otra parte, se representa el contexto de investigación, justificando la selección de la muestra. Por último se explicitan los mecanismos de validez y confiabilidad utilizados en el desarrollo de esta investigación.

En el **Capítulo IV** se incluyen los resultados y las discusiones obtenidos de las entrevistas realizadas a los docentes de la muestra y de la revisión documental. Estos resultados se exponen caso por caso en un primer apartado y, posteriormente, en un segundo apartado, se realiza un análisis comparativo.

En el **Capítulo V** se describen las conclusiones obtenidas luego del análisis de los datos obtenidos y se discuten las implicancias de los resultados de la presente investigación para el campo de la educación de jóvenes y adultos.

Finalmente, en la sección Bibliografía se encuentran las referencias utilizadas a lo largo de esta investigación y a continuación los Anexos I (protocolo de preguntas de la entrevista en profundidad) y Anexo II (documentos utilizados para extraer parte de los datos empíricos de esta investigación, es decir, la Planificación Anual para el área de las ciencias naturales y versión resumida del Proyecto Educativo Institucional).

Capítulo I: Educación de jóvenes y adultos

En este capítulo se presenta el contexto general de la investigación, como modo de dar un marco referencial para el estudio de caso sobre el cual luego se profundizará. Se presentan, también, los antecedentes de investigaciones sobre la temática del estudio.

1.1. La Educación Primaria para Jóvenes y Adultos en la Argentina.

La República Argentina consagra a la educación, en el artículo 14 de la Constitución Nacional, como un derecho fundamental que tiene como meta “construir una sociedad más justa, reafirmar la soberanía e identidad, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos, las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.” (Ley de Educación Nacional 26.206, Art. 3). Los que posibilitan el ejercicio de este derecho son el Gobierno Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ya que son los responsables de la planificación, la organización, la supervisión y la financiación del sistema educativo. Este, en la actualidad, abarca cuatro niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior; y ocho modalidades: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Dichos niveles y modalidades quedaron establecidos en la Ley Nacional N° 26.206, sancionada el 14 de diciembre de 2006.

Esta ley tiene como principio central garantizar el derecho a una educación de calidad para todos. Sin embargo, la novedad respecto de los intereses de esta investigación es que incluye en su capítulo IX a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) como una modalidad educativa que garantiza “la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no hayan completado, en la edad establecida reglamentariamente, cualquiera de los niveles educativo exigidos” (p. 109). En este sentido, considerar a un espacio educativo como una modalidad significa el reconocimiento de la necesidad de brindar respuestas a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal.

La Provincia de Buenos Aires, en el año 2007, bajo esta legislación nacional sanciona la Ley de Educación Provincial 13.688 que incorpora los mismos principios mencionados y ratifica a la “Educación de Adolescentes, Jóvenes y Adultos como la modalidad que garantiza

el derecho de la educación a lo largo de toda la vida” (pág. 18). No obstante, la educación de adultos no siempre ha sido calificada de este modo. Según Tello (2006), la figura de Domingo Faustino Sarmiento fue clave para que este sector de la sociedad goce del derecho de alcanzar estudios básicos, ya que en 1839 crea, en San Juan, el Colegio Santa Rosa de América, pero el proyecto no prospera por algunas discrepancias con Juan Manuel de Rosas. Más tarde, entre 1856 y 1861, cuando Sarmiento se desempeñaba como director del Departamento de Escuelas, comenzó a funcionar el primer establecimiento nocturno en la Provincia de Buenos Aires. Unos años después “comenzaron a crearse escuelas nocturnas para obreros en los colegios nacionales de las provincias de Salta, Entre Ríos, Mendoza, Buenos Aires, Santiago del Estero, Catamarca, Tucumán y Corrientes” (Tello, 2006:62).

En esta misma época, en el año 1884, se sancionó la Ley 1.420 y con esto se logró que el sistema educativo argentino se sistematice y prospere, debido a que en ella se anuncia una educación laica, gratuita y obligatoria. Sin embargo, en este contexto, la educación de adultos se concibió como una forma de disciplinar y adoctrinar a la ciudadanía (Tello, 2006).

Solo recién a mediados del siglo XX, se comenzaron a desarrollar políticas con mayor fundamento y proyección en relación con este sector de la población. De acuerdo con Rodríguez (2009), en la década de los 40 y 50, comienza el progreso en el campo de la educación de adultos, pero con una fuerte influencia norteamericana y en un escenario de posguerra. No obstante, si bien esto produjo una mejora en la situación de muchos adultos, dejó en evidencia las incapacidades de garantizar la escolarización masiva, en términos de convocatoria y retención. Sin embargo, a pesar de todos los adelantos, la educación de adultos se siguió considerando compensatoria, supletoria o recuperadora de las carencias de la infancia.

Años más tarde, la educación de adultos se expandió aún más debido a una concepción desarrollista asumida por algunos organismos internacionales, y porque diversos grupos políticos y organizaciones fueron impulsando una corriente de educación popular. En este contexto, se llevaron adelante planes que se propusieron eliminar el analfabetismo y ampliar la enseñanza secundaria, por lo que se puede aseverar que es en este marco donde se produjo un gran avance en la educación de adultos.

A pesar de todo el progreso obtenido, el 24 de marzo de 1976 se inicia el período más oscuro de la historia argentina con la dictadura militar y, según Ivanovich (2002), la educación de adultos pasa a ser uno de los segmentos educativos más castigados, no solo debido al

cierre de servicios educativos, sino también por el relevo de su personal docente y directivo, por las persecuciones políticas y desaparición física de docentes y alumnos, por la prohibición de textos como los de Paulo Freire y otros educadores e investigadores comprometidos con la transformación de la realidad, pero también por la anulación de propuestas metodológicas que privilegiaban la participación real y la reflexión crítica de los educandos y educadores.

Luego, con el advenimiento de la democracia en 1983, se inicia nuevamente un período de crecimiento, expansión y profundización de la especificidad de la educación de adultos. Uno de los grandes avances fue la aprobación de los lineamientos curriculares del nivel primario para adultos en el marco de la reforma educativa provincial en el año 1985.

No obstante, en la década de los 90, las reformas educativas habitualmente asociadas con el neoliberalismo hicieron que la educación de adultos vuelva a ser desplazada de toda garantía estatal ya que, aunque prevalecía un reconocimiento formal del derecho de los jóvenes y adultos a la alfabetización y a la educación, las políticas implementadas continuaban regidas por un “paradigma compensatorio” (Brusilovsky y Cabrera, 2005).

En este punto se pueden señalar tres hechos importantes que han hecho que el Estado se desplace de toda garantía hacia la educación de adultos y la oriente hacia un régimen compensatorio. En primer lugar, en esta época se procedió a descentralizar la administración de todo el sistema educativo nacional, quedando la educación de jóvenes y adultos incluida dentro de los llamados “régimenes especiales” junto con la educación especial y la artística. En segundo lugar, dentro de la educación de jóvenes y adultos prevalecieron objetivos de preparación para el trabajo antes que una formación general y ciudadana, careciendo de lineamientos básicos que promovieran la organización de espacios institucionales específicos (Brusilovsky y Cabrera, 2005). Por último, se produjo la disolución de la DiNEA (Dirección Nacional de Educación de Adultos) y por tanto la falta de un organismo que coordinara al conjunto de las ofertas ahora provinciales (DiNEA, 2008). Sin duda, todas estas decisiones han hecho que la educación de jóvenes y adultos se vea perjudicada en sus alcances.

Finalmente, en el año 2006, con la sanción de la Ley Nacional de Educación, se incorpora la educación de adultos como una modalidad aparte dentro del sistema educativo. Es decir, que deja de ser “un régimen especial, compensatorio y remedial para ser una modalidad, institucionalizando así la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” (Diseño Curricular de la Provincia del Chaco, pág. 10).

De este modo queda garantizado el derecho a iniciar y/o finalizar los estudios primarios y secundarios en igualdad de condiciones, procurando que la modalidad se vincule con la realidad y las necesidades cotidianas de la población como son el trabajo, la salud, el medio ambiente, la producción y el desarrollo de la cultura.

En paralelo al establecimiento de distintas normativas, para la Educación de Jóvenes y Adultos, se fue dando a nivel internacional una conceptualización de esta modalidad educativa, sus características y propósitos. Ya en los años 60 la UNESCO consideró que el concepto de Educación Permanente era superador del concepto de Educación Popular, cuyo máximo referente teórico es Paulo Freire. En esta línea la UNESCO se pronuncia, diciendo que mientras que la educación popular es una herramienta de transformación social, de formación del pensamiento crítico y de toma de conciencia de los problemas sociales, la educación permanente tiene en cuenta los cambios sociales y los intereses de hombres y mujeres, pero siempre con un acercamiento constante a la actualización permanente de las personas.

La UNESCO, en 1970, también introduce la idea de la educación a lo largo de toda la vida al agregar que la educación es un “proceso del ser” que por el cúmulo de experiencias se puede aprender a expresarse, a comunicarse, a interrogarse sobre el mundo y que tiene lugar en todas las edades y bajo cualquier circunstancia, es decir, que tiene carácter de permanente. De esta manera, se instala la idea de que la educación de las personas no tiene por qué quedar anclada a un sistema ni a un sector educativo, sino que el aprendizaje debe vincularse con todas las dimensiones de la vida, con todas las ramas del saber, con todos los conocimientos prácticos y desde el inicio hasta el final de la vida.

Es decir, como acordó la Comisión Internacional de Desarrollo Educativo,

“...el período de aprendizaje de un individuo abarca desde la infancia hasta el final de la vida y la educación comprende todos los medios que permiten a una persona adquirir un conocimiento dinámico del mundo, de los demás y de sí mismos, combinando con flexibilidad los cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Se trata de un proceso continuado de educación que abarca toda la existencia y se ajusta a las dimensiones de la sociedad” (Santos, 2009: 539)

Entonces, desde estas perspectivas, los conceptos de educación permanente y el de aprendizaje a lo largo de toda la vida, implican un desarrollo pedagógico con un fuerte potencial transformador, asociado a la capacidad de formar sujetos empoderados y que puedan

aprender toda la vida, que lleva a reflexionar sobre la forma en que los docentes deberían enseñar y la forma en la que los alumnos deberían aprender. No obstante, a pesar de los avances legislativos y las definiciones dadas, aún no hay criterios unánimes entre los especialistas acerca de la significación y el tipo de prácticas que puedan enmarcarse en la categoría “educación de jóvenes y adultos”. En este sentido, para Brusilovsky y Cabrera (2005) “la expresión Educación de Adultos constituyó siempre un eufemismo para referirse a la educación escolar y no escolar de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares” (p. 7).

En este sentido, Rodríguez (2003) añade que incluir el concepto “adulto” oculta que el sujeto destinatario es el que ha sido educacionalmente marginado y que pertenece a sectores sociales subordinados, siendo una cuestión independiente de su edad cronológica.

En un intento de ofrecer una definición clara, en el año 1997, la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA) plantea que,

“La educación de adultos es el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social se considera “adultos” desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La Educación de Adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica” (p. 11).

Es posible observar cómo, en esta última definición, no se realiza ninguna referencia a los sujetos de la educación de adultos ni a su condición de clase, focalizándose solo en los procesos, el grado de formalidad y la idea de educación permanente. Entonces, y de acuerdo con todo lo expuesto, se puede decir que la educación de personas jóvenes y adultas es todo aquello que una persona recibe desde cualquier ámbito, de forma permanente y a lo largo de toda la vida.

En este punto cabría preguntarse, como modo de seguir profundizando en la descripción de esta modalidad y en referencia al tema de esta tesis: ¿qué características tienen los jóvenes y adultos que ingresan a la educación de primaria?, ¿cuál es el perfil del docente que ejerce su labor en este nivel y modalidad del sistema educativo?, ¿qué visiones curriculares presenta el Diseño en Educación primaria para Jóvenes y Adultos, en especial para el área de las ciencias naturales?

1.2. Los destinatarios de la EpJA

Los destinatarios de esta modalidad son personas que desean completar sus estudios y fortalecer su educación general y/o formación laboral. Los requisitos que deben cumplir son ser mayores de 16 años y que no hayan completado la educación general básica.

De acuerdo con Ferreyra y Blanas (2009), las estadísticas muestran que las personas matriculadas son en su mayoría adolescentes excluidos de la educación común y adultos generalmente desocupados o subocupados con trabajos precarios y en el campo de lo no formal.

Los datos de abandono y fracaso de la EpJA de las últimas décadas corroboran que nos encontramos frente a una modalidad que “creció en cuanto a cobertura pero no ha logrado mejorar estándares de calidad y equidad” (Ferreyra y Blanas, 2009:8) ya que no se ha podido dar respuestas para garantizar el ingreso, la permanencia, el progreso y el egreso de los jóvenes y adultos en el nivel. Se considera que “esta exclusión educativa, con su efecto expansivo hacia otras esferas de la vida, como la laboral y social, reduce las posibilidades de ciudadanía plena de las personas en situación de pobreza” (Brusilovsky y Cabrera, 2012:16).

No obstante, en la provincia de Buenos Aires, en relación con la Educación primaria para jóvenes y adultos, y según los datos que proporciona la Dirección General de Cultura y Educación citado por Martínez (2011), se pudo observar que entre el año 2001 y el 2010 se incrementó la cantidad de alumnos jóvenes y adultos que concurren a los establecimientos primarios estatales. Para el año 2001, entre establecimientos privados y estatales, el número de alumnas y alumnos que se inscribieron fue 61.849, mientras que en 2010 la cifra llegó a los 94.767. No obstante, el número de alumnos que terminaron su año lectivo en 2001 fueron 61.306 y en 2010 el total correspondió a 85.249 alumnos. [Ver Gráfico 1 en página 15]

En la ciudad de La Plata, entre los años 2001 y 2010, la matrícula inicial de la educación primaria de adultos fue de 3.257 alumnos y en el año 2010 fueron inscriptos 5.810. Por su parte, la matrícula final revela la misma tendencia que para el total provincial. En 2001, correspondía a 3.043 alumnos que terminaron su año escolar y en 2010 lo hicieron 4.905. [Ver Gráfico 2 en página 15].

Considerando la distribución de edades, de acuerdo con Martínez (2011), si se observan los datos de las edades que componen la matrícula de la educación de jóvenes y adultos en la Provincia de Buenos Aires, se puede apreciar que el mayor universo de alumnos está concentrado en la franja etaria de los 16 y 17 años para el período comprendido entre el 2002 y el

2010. Luego, en orden de importancia, continúa el grupo de sujetos cuyas edades oscilan entre los 20 y los 24 años [Ver Gráfico 3 en página 16].

En cambio, en la ciudad de La Plata en el mismo período de tiempo la mayor concentración de alumnos se encuentra en el segmento establecido entre los 20 y los 24 años, seguida por los grupos de 17 y 16 años respectivamente [Ver Gráfico 4 en página 16].

En síntesis, y de acuerdo al análisis de los datos representados en los gráficos 1 y 2, el aumento en el número de estudiantes que inicia y finaliza la EpJA, entre el año 2001 y 2010 (en el total de la provincia de Buenos Aires como en la Ciudad de La Plata) se puede deber por un lado al gran número alumnos que son excluidos del nivel primario tradicional con sobre edad (16-17 años). Estos adolescentes, son luego recibidos y matriculados en la EpJA. Por otro lado, si bien no hay una explicación concluyente, al analizar los datos representados en los gráficos 3 y 4 se puede interpretar que el mayor número de estudiantes que ingresan en la ciudad de La Plata con edades comprendidas entre 20-24 respecto de los datos provinciales se debe a que en esta ciudad muchas de las escuelas para jóvenes y adultos trabajan en conjunto con organizaciones sociales y cooperativas, donde se desempeñan sujetos jóvenes, desocupados o subocupados, que colaboran en su inclusión educativa. Asimismo, esta diferencia, se puede deber a que los jóvenes de entre 20-24 años de edad que viven en zonas rurales de la provincia y fueron excluidos o nunca ingresaron a la escuela primaria común, tienen menos probabilidades de concluir los estudios básicos por la lejanía entre el centro escolar y sus domicilios que los que viven en la ciudad.

Luego de observar y analizar los datos mencionados, se puede decir que el sujeto destinatario de esta modalidad de educación ya no es exclusivamente el adulto, sino que muchos de ellos son adolescentes y jóvenes que probablemente fueron excluidos de las instituciones educativas tradicionales.

En las siguientes páginas se pueden observar los datos mencionados representados en cuatro gráficos (1, 2 ,3 y 4).

En página 15 es posible observar el “Gráfico 1: Matricula de Educación de Adultos de la provincia de Buenos Aires (2001-2010)”

En página 15 también se muestra el “Gráfico 2: Matricula de Educación de Adultos de la provincia de Buenos Aires (2001-2010)”

En página 16 está el “Gráfico 3: Total de alumnos por edades en la provincia de

Buenos Aires (2002-2010)”.

En página 16 también se observa el “Gráfico 4: Total de alumnos por edades en la ciudad de La Plata (2002-2010)”.

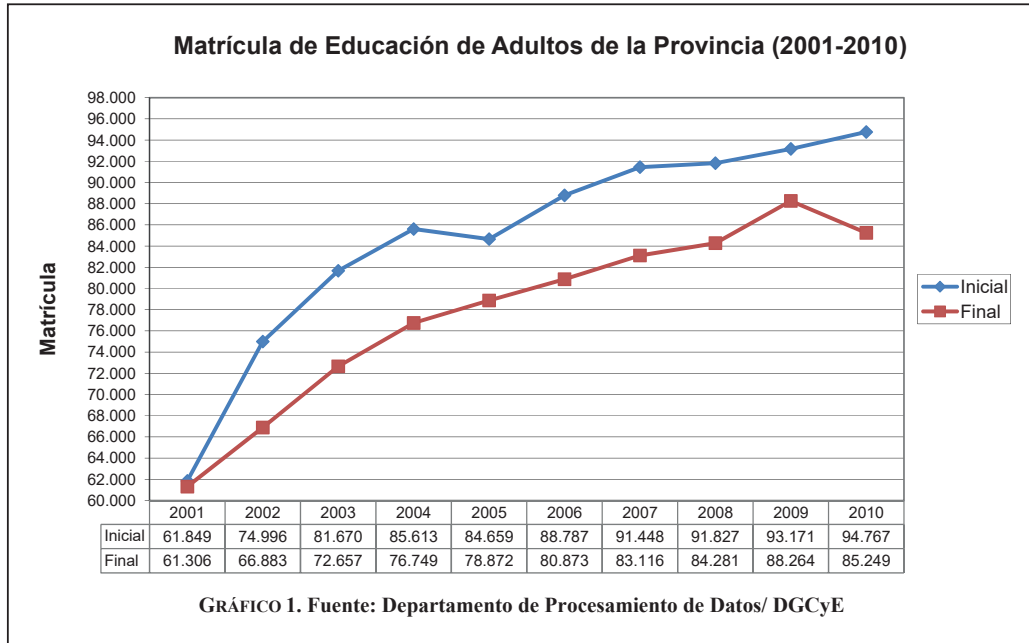


Gráfico 1. Fuente: Dirección de Procesamiento de Datos. Dirección General de Cultura y Educación (DGCYE) Extraído de Martínez Darío (2012)

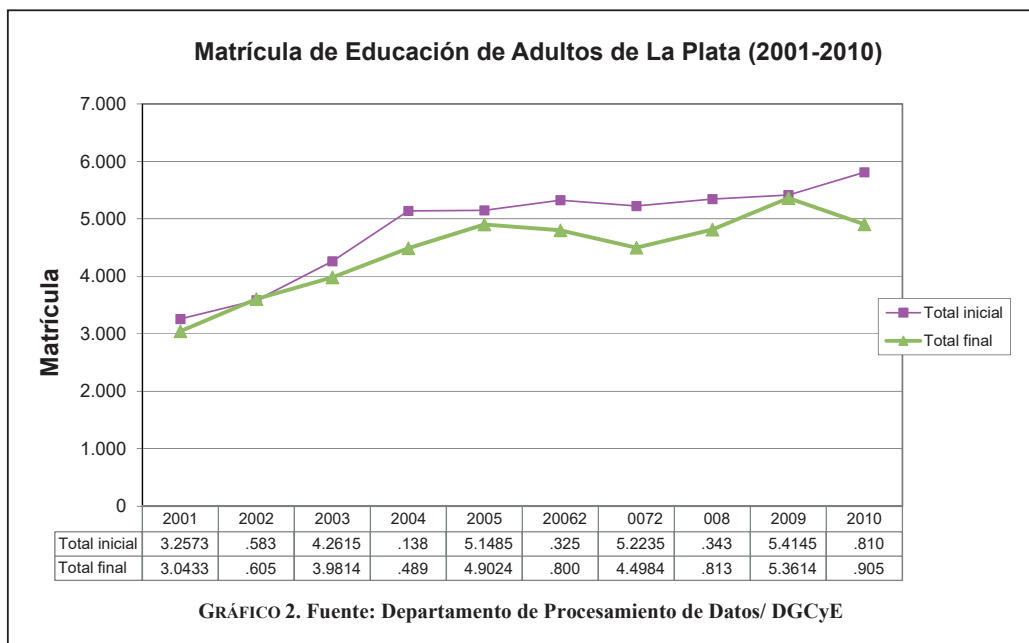


Gráfico 2. Fuente: Dirección de Procesamiento de Datos. Dirección General de Cultura y Educación (DGCYE) Extraído de Martínez Darío (2012).

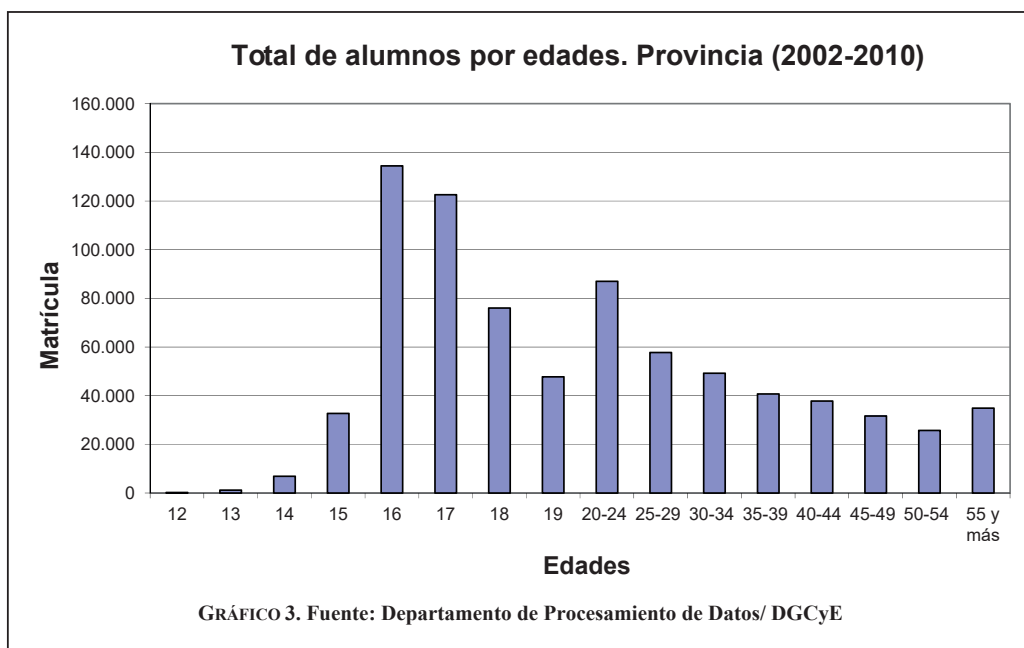


Gráfico 3. Fuente: Dirección de Procesamiento de Datos. Dirección General de Cultura y Educación (DGCYE) Extraído de Martínez Darío (2012)

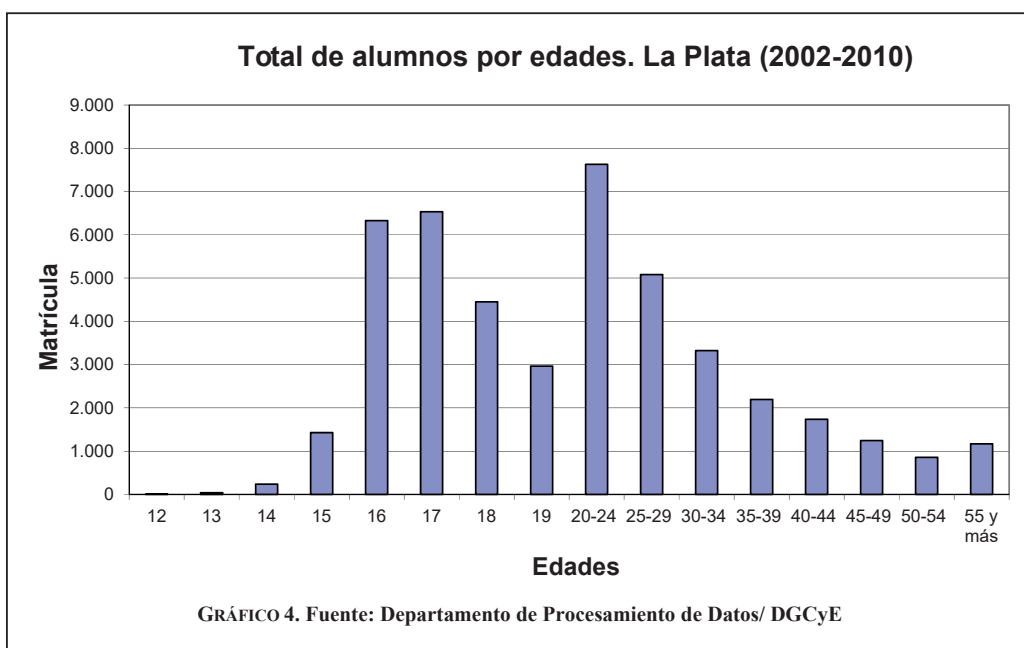


Gráfico 4. Fuente: Dirección de Procesamiento de Datos. Dirección General de Cultura y Educación (DGCYE) Extraído de Martínez Darío (2012)

En este punto es interesante preguntarse sobre el perfil del docente que ejerce su tarea pedagógica en este nivel y modalidad.

1.3. El docente de la EpJA

De acuerdo con el Consejo Federal de Educación, uno de los problemas que se presenta en la formación docente que quiere trabajar en la Educación de Jóvenes y Adultos de Nivel Primario, es que no reciben una formación pedagógica adecuada para la modalidad. La ausencia de propuestas de formación específica y permanente han dado lugar a que los docentes que ocupan estos cargos sean “maestros con muchos años de experiencia en el nivel primario tradicional y sin formación pedagógica específica para desempeñarse en la EpJA” (Resolución CFE N° 87/09).

Esta misma resolución expone, además, que como consecuencia de esto, muchas veces los maestros llevan adelante programas y prácticas educativas que son más afines a niños que a personas jóvenes y/o adultas.

Pensando en la formación docente específica para la modalidad, el Consejo Federal de Educación (CFE), en su resolución N° 87/09, plantea que el docente de la EpJA debe tener una formación que le posibilite el análisis, la reflexión y la experimentación en distintos contextos sociales y en los diversos escenarios donde transcurren procesos de enseñanza-aprendizaje de jóvenes y adultos, abordando relaciones con múltiples sectores sociales que incluyan los problemas del sujeto de la EPJA relativos al trabajo, salud, familia, desarrollo social, entre otros, para que tengan oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas y de intercambiar aprendizajes en distintos ambientes y con diversos sujetos. Sin embargo, esta formación raramente se ofrece a los docentes que se van a desempeñar en esta modalidad.

A pesar de que en los últimos años se han realizado capacitaciones o postítulos de actualización académica a cargo del Estado, la mayoría se sigue formando en la práctica o con maestros que tienen más experiencia, pero siempre en la Escuela y no en un ámbito de formación específica. Así, los docentes de la modalidad construyen sus propias maneras de enseñar, observando a los sujetos de aprendizaje y aprendiendo de la especificidad de la práctica docente.

En este punto cabe considerar qué enfoques acerca de la enseñanza y del aprendizaje tiene el diseño curricular destinado al nivel primario para jóvenes y adultos, específicamente para el área de las ciencias naturales. Esta idea se plantea debido a que para estos docentes (con poca oferta de formación específica y continua), el diseño curricular es y puede ser un documento que aporte estrategias o herramientas pedagógicas para el diseño de prácticas educativas que tengan en cuenta las particularidades del nivel y la modalidad.

1.4. El Diseño curricular de la EpJA de la Provincia de Buenos Aires

En la actualidad existen tres normativas que marcan los lineamientos generales y específicos en nuestra región, que son: la Ley de Financiamiento Educativo N°26.075 que garantiza la inversión destinada a la Educación, Ciencia y Tecnología; la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN); y la Ley de Educación de la Provincia de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 que, como se mencionó, legitiman la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar en jóvenes y adultos.

En el marco de esta reforma educativa, surge en 2012, en la Provincia de Buenos Aires, un Diseño Curricular para el nivel y la modalidad, pero de carácter preliminar. Para su confección se tomaron como referencias los lineamientos generales planteados en la enseñanza Primaria Común y teniendo en cuenta las recomendaciones presentes en la Res. CFE N°118/10 (Anexo I- Pto. 62)

“El currículum de la modalidad debe propiciar la autonomía en la organización y gestión de proyectos de enseñanza, integrar ofertas educativas de formación general y formación orientada, articulando itinerarios acordes a las motivaciones, capacidades y proyectos futuros de los jóvenes y adultos. Además, brindará posibilidades de iniciar, discontinuar y retomar la formación, reorganizando el tiempo presencial con instancias de aprendizaje autónomo”. (p. 18)

Este diseño curricular preliminar de la EpJA de la Provincia de Buenos Aires, del año 2012, ofrece variantes para que, quienes aún no han completado su educación primaria, puedan hacerlo en un marco institucional, para que se reconozca la trayectoria formativa de los alumnos, se valore su identidad cultural, étnica y lingüística, acredite sus capacidades y competencias laborales, se considere sus oportunidades y circunstancias concretas para retomar o iniciar su educación formal y sostenerla, contemple su participación y compromiso con diversas organizaciones de la sociedad, y garantice la construcción de un conocimiento de calidad académica para un desempeño protagónico social, laboral y cultural.

En relación con esta propuesta curricular preliminar se proponen cuatro áreas de estudio: Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

El área que interesa en este trabajo, la de Ciencias Naturales, tiene varios objetivos, entre los cuales están: acercar al alumno a una mirada científica del mundo natural y tecnológico; diferenciar entre el conocimiento construido en la Escuela, el conocimiento cotidiano y el cien-

tífico; construir conocimiento científico escolar teniendo en cuenta los propios conocimientos cotidianos; lograr una buena comunicación oral y escrita para debatir ideas; y reconocer que la ciencia se construye en un contexto social e histórico. Sin embargo, según dicho documento, el área se enfrenta hoy con varios desafíos, algunos propios de la modalidad y otros compartidos con otros sectores del sistema.

El primer desafío que expone este diseño es que, para planificar la enseñanza, el docente debe tener en cuenta las ideas previas de los alumnos y las alumnas, que muchas veces son erróneas, provenientes de su experiencia cotidiana; y a diferencia de los más chicos, son ideas más abarcadoras, construidas sobre experiencias profundas y, en general, los adultos se resisten a abandonarlas.

Por otro lado, el diseño considera que la vida organizada (trabajo, familia, etc.) de los estudiantes, por fuera de la Escuela, es un desafío importante que el docente deberá considerar, ya que impide asignar tareas extraescolares que resultan importantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje del área. A esto se sumaría el recorrido escolar con fracasos y frustraciones que estos estudiantes han padecido en su paso por el sistema.

El otro reto importante a resolver es el de la heterogeneidad de los grupos que se constituyen, lo cual se ve reflejado en las edades, los recorridos escolares, las experiencias y los intereses.

En cuanto a la enseñanza de Ciencias Naturales este diseño curricular deja planteado que, en el nivel primario, se debe posibilitar en los adultos, por un lado, la adquisición de aprendizajes significativos de las disciplinas que conforman el área (Física, Química, Biología, Astronomía y Ciencias de la Tierra) y por otro, la construcción de actitudes críticas y reflexivas para desarrollar criterios para la toma de decisiones que tiendan a la resolución de problemáticas individuales o colectivas de la vida cotidiana.

Pero por otro lado, este nivel tiene una finalidad propedéutica, y es debido a que la enseñanza secundaria ha tomado carácter obligatorio, pero según el documento no se puede alcanzar este propósito incluyendo una cantidad inacabable de contenidos, sino que se debe apuntar a una verdadera comprensión y puesta en práctica de las temáticas.

En esta línea, también se cree importante que cuando el alumno egrese del nivel debe haber logrado una alfabetización científica y tecnológica que, según el diseño curricular, significa “adquirir herramientas para comprender, interpretar y actuar sobre los problemas que afectan a la sociedad y participar activa y responsablemente sobre ellas, valorando estos cono-

cimientos y reconociendo sus limitaciones” (p. 5).

En relación con la orientación para su enseñanza, se propone como tareas (para lograr los objetivos y superar obstáculos) la búsqueda de información, orientada por el docente; descripciones; explicaciones; observación sistemática de fenómenos y objetos; diseño y elaboración de experiencias y el análisis de fenómenos, procesos y experiencias.

Sin embargo, se propone que la actividad central deber ser el desarrollo de habilidades de comunicación, tanto escritas como orales. En este punto, el docente, deberá motivar al estudiante a que explique y justifique sus razonamientos, de esta forma el alumno irá construyendo una mirada crítica y racional sobre lo que se ponga en debate.

En cuanto a la evaluación, se propone una diversidad de herramientas, debido a la variedad de objetivos que se pretenden alcanzar. Por otra parte, se considera imprescindible que los alumnos conozcan con antelación la metodología y los criterios con los que se los evaluará.

En relación con los contenidos, se recomienda que sean seleccionados aquellos que favorezcan el aprendizaje conceptual, la adquisición de destrezas y el desarrollo de actitudes críticas ante la ciencia, para mantener la coherencia con el enfoque planteado.

Además, se sugiere tratar la relación ciencia-sociedad, lo cual colabora en admitir a la ciencia como una actividad social con un cuerpo de conocimientos abiertos y en construcción. Por otro lado, se indica que los conceptos desarrollados vayan desde aquellos más próximos y concretos a otros más generales y abstractos.

Se recomienda que estos conceptos básicos sean incluidos en un marco de conceptualización amplio, el de la “alfabetización científica” (Fourez, 1997) que consiste en aproximarse a un nuevo vocabulario y a una nueva forma de operar con el conocimiento.

En el presente marco, este diseño curricular (preliminar) de la Provincia de Buenos Aires, presenta los contenidos divididos en ocho unidades temáticas, a desarrollar en el primer y segundo ciclo, y son las siguientes:

- 1) En el Primer Ciclo se proponen cuatro unidades. Unidad I: Diversidad en los seres vivos y sus estructuras. Unidad II: Astronomía I. Sistema solar. Unidad III: Biósfera I. Atmósfera y Océanos. Unidad IV: Materiales I.
- 2) Para el Segundo Ciclo se plantea el estudio de las cuatro unidades restantes: Unidad V: Anatomía y Fisiología Humana. Unidad VI: Biósfera II. Ecosistemas, Hábitat y Ambiente. Unidad VII: Materiales II. Interacciones con la energía. Unidad VIII: La

Célula y los microorganismos.

De acuerdo a este diseño se puede finalizar este apartado reflexionando acerca del rol que cumplen los docentes, en relación con el diseño curricular y su desarrollo. Sin duda, los educadores juegan un papel fundamental frente a este documento prescriptivo, debido a que son los responsables de crear propuestas pedagógicas para el aula (último nivel de concreción curricular) y llevarlas adelante. En definitiva, son los docentes y su accionar en el aula los que pondrán o no en circulación las visiones curriculares que este y otros diseños proponen.

1.5. Antecedentes de investigación sobre la temática

La Revista Interamericana de Educación de Adultos N°39 de enero de 2017 expone en su Editorial que las temáticas estudiadas en el campo de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) han sido poco abordadas, a pesar de tener gran relevancia. Agregan, además, que las investigaciones en este campo se han caracterizado por ser débiles y con desigual desarrollo temático. Se trata, así, de un área muy poco explorada en la literatura nacional y regional, a pesar de su relevancia social.

A continuación, se describen las investigaciones seleccionadas para este trabajo y llevadas adelante en relación con la problemática que en este trabajo interesa, es decir, las representaciones sociales docentes y el diseño de prácticas educativas para el área de las ciencias naturales en Educación primaria para Jóvenes y Adultos.

1.5.1 Investigaciones sobre RS docentes y prácticas educativas en EpJA

Las investigaciones que se relacionan con el tema de interés para esta investigación han sido aquellos en los que se exploran “las Representaciones Sociales docentes (RS) en educación de Adultos”. En este sentido, y a partir del análisis bibliográfico que se hizo, se han encontrado algunos trabajos vinculados con el tema de investigación que aquí se propone.

En esta línea, solo una de ellas aborda el tema de concepciones y diseño de prácticas educativas en la Educación Primaria para Jóvenes y Adultos (EpJA). Dicha investigación explora *las concepciones y prácticas de los educadores de jóvenes y adultos que se desempeñan en un centro que imparte educación básica*, en la Provincia del Chaco (Blazich y Ojeda 2013), considerando la enseñanza de todas las áreas curriculares en general.

En relación con el problema de investigación, las autoras plantean que es frecuente que

los directivos y docentes de este nivel y modalidad equiparen a sus estudiantes como un niño al que hay que educar para el futuro. En este sentido, la escasa participación que se les otorga a los jóvenes y adultos en la organización y gestión institucional, la naturaleza y sentido de las prácticas educativas destinadas a ellos, dan cuenta del desconocimiento del cúmulo de saberes que han construido a lo largo de sus vidas, por fuera de las instituciones escolares. Debido a estas prácticas y la poca prioridad otorgada durante muchos años desde las políticas públicas, se instalaron diversas problemáticas que aún hoy existen y que, sin duda, actúan sinérgicamente para mantenerse en el tiempo. Al respecto, las autoras mencionan la escasez de materiales didácticos, la falta de un diseño curricular propio y ajustado a las verdaderas demandas y necesidades de este grupo, y la limitada formación docente inicial y continua en la modalidad.

Por otra parte, la reproducción de culturas institucionales rígidas que datan de la creación del sistema educativo, basadas en la homogenización de sujetos, se contraponen a las necesidades de estos grupos que, justamente por conformarse con adultas/os, son muy heterogéneos en cuanto a edades, historias y saberes. En este marco, las autoras consideraron que ahondar en las concepciones de los educadores respecto de los estudiantes que asisten a sus clases podría ser un modo de entender cómo se interpretan a sí mismos en su papel docente y cómo ven a sus estudiantes. En este trabajo se consideró que estos pensamientos conforman un marco ideológico explícito e implícito que guía las prácticas educativas y son las pautas mediante las cuales el docente interpreta, valora, selecciona y actúa en la realidad social del aula, conforme a sus ideas sobre la educación, la persona joven y adulta, la enseñanza y el aprendizaje. Es por eso que los autores interrogaron acerca de cómo perciben los docentes a sus estudiantes jóvenes y adultas, qué rasgos identifican en ellos y cómo se compatibilizan esas concepciones sobre “estudiantes adultas” respecto de las características propias de esos mismos sujetos. Y, sobre todo, cómo inciden esas ideas en el modo de escoger contenidos y planificar actividades de aprendizaje.

Los resultados y conclusiones más importantes fueron que los alumnos son caracterizados por los docentes a través de sus carencias, baja autoestima, de situación cultural y social desfavorable. También fueron caracterizados por sus edades, esto es que diferencian entre personas jóvenes y adultas. Estas concepciones docentes son las que guían las prácticas pedagógicas ya que diseñan prácticas vinculadas con la vida cotidiana de los estudiantes, de baja demanda intelectual. No obstante, en este trabajo de investigación se observa que no trabajan de manera transversal entre las áreas, sino que imparten los contenidos dentro de cada espacio curricular.

En relación con los criterios metodológicos utilizados por los docentes se pudo observar que corresponden a fundamentos pragmáticos sobre la enseñanza y el aprendizaje. La tarea pedagógica propuesta en la Escuela Primaria para adultos estudiada no permite problematizar ni reflexionar sobre las condiciones en la que se produce la situación de vulnerabilidad en la que viven los jóvenes y adultos. En este sentido, según estas investigadoras, no se generan herramientas desde la Escuela para superar estas situaciones de exclusión. De acuerdo con estos, se consideró que la labor docente reproduce valores hegemónicos con sentido moralizador. Siguiendo esta misma línea, las propuestas de enseñanza que se realizan presentan poco sustento teórico didáctico y surge de la experiencia del docente. Las propuestas, en esta línea, no generan aprendizajes significativos vinculados al desarrollo integral de los sujetos y a la transformación de su vida y de su entorno comunitario.

Otro trabajo que interesó para esta investigación está vinculado a las representaciones sociales docentes y fue desarrollado por Brusilovsky et al. (2009). El título del trabajo es *Contención. Una función asignada a las escuelas para adultos*. El propósito de la investigación ha sido indagar acerca de la función de contención que los docentes y directores suelen atribuir a las escuelas de nivel medio para adultos. En relación con el problema de investigación, las autoras exponen que en la educación de jóvenes y adultos suele ser muy frecuente el uso de la palabra “contención” como función asignada a las escuelas para jóvenes y adultos por parte de docentes y directivos. La repetición de ese término dio lugar a que se tome como objeto de análisis, dado que las explicaciones y definiciones que los profesores le asignan resultan cualitativamente distintas a pesar de usar la misma formulación.

Los resultados y conclusiones más importantes han sido que los docentes conciben a la función de contención de dos modos distintos: la contención asistencial y la contención pedagógica, y se identificó, asimismo, el explícito rechazo que algunos docentes expresan por esta función (contención).

De acuerdo con las autoras, la contención asistencial hace referencia a la preocupación por crear vínculos reparadores de situaciones de vulnerabilidad, con desplazamiento de la función de enseñanza. En cambio, la contención pedagógica se centra en producir sentimientos de pertenencia y autoestima, como condición para el aprendizaje y a través de diversas estrategias institucionales. En este sentido, cabe mencionar que algunos docentes rechazan el uso de la categoría (contención) y ponen énfasis en la necesidad de estimular el aprendizaje de conoci-

mientos, actitudes y formas de intervención social relacionadas con un paradigma social crítico

En síntesis, el uso de la categoría contención, en educación de adultos, no es una situación aislada y su enfoque asistencial tiene larga historia en el tratamiento de la pobreza. En este sentido, los autores lo consideran preocupante por la extensión (de los mecanismos de contención) en el sistema de educación, en particular, ya que en política, y en especial en políticas sociales, tiene un sentido ligado a beneficencia o a control social y punición, más que a la transformación de condiciones de desigualdad social y al cumplimiento de derechos ciudadanos.

Otra investigación vinculada con problema de investigación de esta tesis es el trabajo realizado por Aguilar et al. (2014). El título de la publicación es *Representaciones de los docentes acerca de la escolarización de personas jóvenes y adultas*. Su objetivo ha sido analizar las representaciones de los docentes en torno a los procesos de escolarización que tienen lugar en centros educativos de nivel secundario (CENS) para jóvenes y adultos/as, desde un enfoque que toma en cuenta las desigualdades de género.

La investigación analiza las representaciones de docentes en torno a la escolarización de nivel secundario para jóvenes y adultos, considerando tres de sus dimensiones:

- 3) Representaciones acerca de las lógicas estratégicas que caracterizan la labor escolar de los estudiantes. Los indicadores fueron: tiempo de estudio; obstáculos enfrentados por los alumnos; valor otorgado por los docentes a las herramientas y saberes escolares.
- 4) Representaciones acerca de los procesos de socialización. Los indicadores fueron: las relaciones entre pares; las relaciones entre docentes y estudiantes; la conflictividad escolar.
- 5) Representaciones acerca de los procesos de constitución de subjetividades en las escuelas. Los indicadores fueron: representaciones docentes en torno a la autoestima, la capacidad intelectual y las expectativas de futuro de los estudiantes.

La metodología ha sido cuantitativa, se empleó una encuesta a docentes de establecimientos localizados en el departamento de Guaymallén, en Mendoza, Argentina.

Los resultados del trabajo han mostrado que, al analizar las representaciones de los docentes en torno a la escolarización secundaria para jóvenes y adultos/as, las representaciones vinculadas al tiempo de estudio resultaron, en su mayoría, que los alumnos estudian solo mientras están en la Escuela; se destaca la necesidad de destinar tiempo extraescolar. La falta de tiempo derivada de la sobrecarga de responsabilidades (laborales y domésticas, en el caso de las alumnas) aparece como parte de los obstáculos que los estudiantes deben enfrentar para

avanzar en sus estudios, a lo que se suman los problemas económicos y los problemas familiares (especialmente, también, en el caso de las mujeres). En cuanto al valor que presentan los conocimientos y herramientas intelectuales que brinda la Escuela (la cultura general, las competencias relativas a la expresión y lenguaje, las herramientas informáticas), en las representaciones docentes predomina la incertidumbre acerca de si tales herramientas serán válidas para que sus estudiantes enfrenten satisfactoriamente los requerimientos del medio social, que este fue otro de los indicadores en la lógica estratégica. De la misma manera, las posibilidades de promoción social ascendente gracias a la escolarización (a través del acceso a estudios de nivel superior, o a un mejor empleo) son vistas como inciertas. Esto nos habilita a pensar en un desajuste de expectativas entre lo que la sociedad históricamente le ha demandado a las escuelas (conocimientos e instrumentos intelectuales necesarios para una plena inserción laboral y social) y lo que los encargados de esa labor educativa consideran posible. Este desajuste también podría explicar la falta de apuesta por la escolarización de miles de personas en nuestro país que no completaron el nivel medio, para quienes volver a estudiar en una institución formal no es parte de sus planes. Esta última cuestión es una de las posibles líneas de indagación que quedan abiertas a futuro (pues no es una cuestión sobre la que se haya explorado en esta ocasión). En cuanto a los significados atribuidos a las diferencias de género, que se reconstruyeron en el trabajo de campo realizado, sobresalen representaciones que resaltan condiciones de vida más duras para las mujeres (debido a los factores ya mencionados: dificultades económicas y familiares, sobrecarga de trabajo y falta de tiempo) que conspiran contra el trabajo intelectual que requiere la Escuela. A pesar de ello, las estudiantes son consideradas más responsables y más esforzadas que sus compañeros varones en las tareas escolares.

El segundo eje o subdimensión analizada dentro de las representaciones docentes fue el de los procesos de socialización experimentados por los estudiantes, tanto en sus relaciones entre pares como en las relaciones con el profesorado. En una amplísima mayoría de respuestas tales procesos son considerados de manera positiva, y destacan la construcción de relaciones solidarias y amistosas que colaboran en el buen desempeño escolar. Desde la óptica de las personas encuestadas, en términos generales, la conflictividad escolar logra ser encauzada de un modo tal que no atenta contra el avance exitoso en los estudios. Por último, en cuanto a los procesos de subjetivación que tienen lugar en las escuelas de jóvenes y adultos/as, los profesores interrogados consideran que la escolarización es constructiva para la subjetividad de los

estudiantes, quienes experimentan un fortalecimiento de la autoestima e incremento de la confianza en las propias capacidades para avanzar en sus proyectos vitales. En definitiva, a pesar de aquellas demandas y expectativas sociales a las que los CENS no pueden responder de manera satisfactoria, deben resaltarse aquellas dimensiones en las que su labor pedagógica resulta altamente constructiva, lo que nos habla de que la escolarización en la juventud y adultez es una apuesta que vale la pena emprender, desde el punto de vista del profesorado.

Para concluir con este apartado acerca de los antecedentes de investigación cabe destacar que no se han encontrado publicaciones relacionadas específicamente con el tema que se trabaja en esta tesis, es decir, “las RS docentes y el diseño de prácticas educativas en el área de las ciencias naturales para la EpJA”.

1.6. Resumen del capítulo

En síntesis, en este capítulo se busca introducir al lector en las características normativas de la Modalidad de Educación de Adultos en general y en la Educación primaria para Jóvenes y Adultos en particular. Conjuntamente con esto, se agrega un relato vinculado a la historia de la constitución de la Educación de personas Jóvenes y Adultas en la Argentina, desde 1884 con la sanción de la Ley 1.420 hasta 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206.

Asimismo, para completar esta descripción, se mencionan las características más destacadas de la Educación primaria de Jóvenes y adultos. En este sentido, en primer lugar se describe el perfil de sus protagonistas, es decir, los estudiantes y los docentes. A esto se le suma la descripción del diseño curricular preliminar que se estableció para la Provincia de Buenos Aires en el año 2012 y se detalla en particular la visión acerca de la enseñanza de las Ciencias Naturales que en este documento aparece.

Para concluir, se exponen los antecedentes de investigación vinculados al problema y los objetivos de esta investigación, es decir, se describen las investigaciones vinculadas a las RS docentes y el diseño de las prácticas educativas en la EpJA.

A continuación, en el próximo capítulo, se describe el marco teórico que guió la recolección y el análisis de los datos empíricos obtenidos para esta investigación.

Capítulo II: Marco Teórico

El marco teórico que guía esta investigación corresponde a la “Pedagogía de la Educación de Adultos” desarrollada por Brusilovsky y Cabrera (2012). Desde esta perspectiva se busca analizar y comprender las representaciones sociales (RS) de cuatro docentes que desarrollan su labor pedagógica en un centro de Educación Primaria para Jóvenes y Adultos (EpJA) en la ciudad de La Plata. El interés por indagar a estos cuatro docentes radica en el hecho de ser considerados, en esta investigación y desde un inicio, como posibles “modelos de buenas prácticas en EpJA” y como docentes con un perfil de “transformadores” o como ellos se definen “diferentes al resto de los docentes de la institución”. Esta particular forma de caracterizar a estos cuatro educadores se pudo determinar en las primeras inmersiones en el contexto de investigación (un centro de educación para adultos) cuando se realizaron las entrevistas y las observaciones no sistemáticas con la inspectora zonal y también considerando a las percepciones de los propios educadores del centro. Sus relatos y descripciones permitieron reconocer que las representaciones que los docentes seleccionados tenían respecto a sus alumnos y a la finalidad de la Escuela primaria no se correspondían con la modalidad tradicional o hegemónica de la educación de jóvenes y adultos.

Esto resultó ser un motivo para elegirlos como representantes de aquellos docentes que ven a la educación como una “práctica para la libertad” (Freire, 1974) o emancipadora, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, considerando que el análisis de estos casos podrían aportar visiones y modos de trabajo valiosos para la educación en esta modalidad. En este sentido, se quiso reconocer (ya de manera sistemática) qué representaciones tenían estos cuatro docentes inspirados en la práctica emancipadora y de este modo desentrañar qué y cómo estos docentes enseñan el área de las ciencias naturales. Así, se busca examinar cómo impactan las RS de estos cuatro docentes “transformadores” en el diseño de las prácticas educativas vinculadas al área de las ciencias naturales. Para analizar las prácticas en esta área se trabaja con diversos aportes teóricos provenientes del campo de la didáctica de las ciencias experimentales.

En los siguientes apartados, en primer lugar se expone el marco teórico que permite definir los conceptos de representaciones sociales (RS) en general, para luego delimitar los puntos de referencia que se toman para reconocer e interpretar las RS docentes acerca de sus estudiantes, de la Escuela, del conocimiento y de su rol en el proceso de enseñanza. En segundo lugar, se

exponen los marcos de referencia utilizados para analizar el diseño de las prácticas educativas en el área de las ciencias naturales, es decir, para reconocer por qué, qué y cómo enseñan Ciencias Naturales estos cuatro docentes posicionados desde una mirada transformadora.

2.1. Representaciones sociales docentes

De acuerdo con la obra de Moscovici (1979) el término representación social (RS) reviste gran complejidad; por eso, si bien es fácil reconocer su realidad, es complejo captar el concepto. No obstante, este término fue ampliamente utilizado a lo largo de los últimos años por su carácter dinámico y no estático, con capacidad de construir significados y teorías sobre la realidad, que es dialéctica entre el individuo y la sociedad (Aguilar et al., 2011).

Moscovici (1979) definió a las RS como un sistema de valores, ideas y prácticas que producen una doble función: en primer lugar, permiten el establecimiento de un orden que ayuda a los individuos a orientarse en el mundo material y social; en segundo lugar, colaboran en la comunicación entre los miembros de un grupo, utilizando códigos sin imprecisiones. Este intercambio social permitiría al grupo nombrar y clasificar varios aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal. Es decir que el estudio de las RS intenta comprender cómo “hablan” los sujetos sobre sus experiencias y cómo esas representaciones permiten la construcción de la realidad.

En este sentido, Jodelet (1986) añade que las RS designan una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos ponen de manifiesto la operación de los procesos cognitivos y funcionales socialmente caracterizados. Es decir, que las RS son formas de pensamiento orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En otras palabras, las RS permiten acercarse a la manera en que los sujetos interpretan y construyen su conocimiento de la realidad y permiten reconocer de qué manera esto impacta en sus comportamientos y actitudes cotidianas. Siguiendo a este mismo autor se puede señalar también que las representaciones son las que determinan, de alguna manera, la conducta de los individuos en la sociedad o en un contexto en particular.

Por su parte, Abric (2001) afirma que la identificación de la visión del mundo que los individuos o grupo llevan y utilizan para actuar, es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas. Es decir que las RS guían el accionar de los individuos pero además están influenciadas por el contexto.

En este marco, M. T. Sirvent (1999) entiende que las RS son un conjunto de conceptos,

percepciones, significados y actitudes que los individuos de un grupo comparten en relación con ellos mismos y a los fenómenos del mundo circundante. En este sentido, se reconoce a las RS como una noción psicosocial ya que hace referencia a una visión social compartida de la realidad. Entonces, una RS es una construcción alrededor de un determinado aspecto del mundo circundante que estructura una amplia gama de informaciones, percepciones, imágenes, creencias y actitudes vigentes en un sistema social determinado. De este modo, las RS permiten captar las estructuras internalizadas de creencias, valores y normas de un grupo social sobre diversos aspectos de la vida cotidiana.

En esta línea, Sirvent agrega que toda RS es la producción y el proceso de una actividad de construcción mental de la realidad por parte del aparato psíquico humano. Esta construcción de lo real se produce a partir de informaciones que el sujeto recibe, de sus sentidos en el transcurso de su historia y de su interrelación con otros individuos del grupo. Luego, el procesamiento de la información se consolida en categorías o clasificaciones sobre lo real en el sistema cognitivo humano y tales clasificaciones se estructuran en una visión global que ayuda al individuo a entender, actuar, adaptarse, evadirse o rebelarse frente al mundo.

Cabe mencionar, siguiendo a M. T. Sirvent, que desde una perspectiva clasista de análisis social, las RS al mismo tiempo que permiten la orientación en el mundo, pueden inhibir la elaboración de proyectos de transformación social, por tanto son vistas también como sistemas clasificatorios de la realidad que, legitiman y resguardan el orden establecido.

Por su parte, Castorina (2005), agrega que las RS se reconocen como un saber práctico que precede a la acción y es usado por los individuos para actuar sobre otros miembros de la sociedad. Es decir que las RS se consideran como un conocimiento compartido y tienen una finalidad práctica: la aprehensión de una realidad común a ese grupo de individuos.

Por su parte, Gimeno Sacristán (2008), señala que las RS que tenemos para nombrar lo que sucede, no son inocentes ya que expresan nuestro posicionamiento político en la sociedad.

En esta investigación, teniendo en cuenta lo expuesto y siguiendo a Molina y Maselli (2014), se considera que estudiar las RS sobre un aspecto de la realidad permitiría reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, en este caso, del pensamiento de los docentes. En esta investigación, se entiende que los docentes construyen y son contruidos por la realidad educativa de la que forman parte y, el sentido común que cotidianamente (re)elaboran, les permite actuar o tomar posición ante las diversas situaciones escola-

res con las que se encuentran durante la labor pedagógica.

Entonces, el abordaje de las RS que aquí se propone busca producir conocimientos que faciliten la comprensión de las interacciones sociales en la Escuela y aclarar los determinantes de las prácticas educativas que diseñan y/o llevan adelante estos cuatro docentes seleccionados con perfil pedagógico transformador.

A continuación, en primer lugar se explicitará el marco de referencia que se tuvo en cuenta en esta tesis, para analizar y comprender las RS docentes sobre la Escuela, sobre su rol como educadores y sobre sus estudiantes.

2.2. RS docentes sobre la Escuela

De acuerdo con Cabrera (2011), la Escuela es una institución creada por el Estado que se puede entender (por los docentes u otros sujetos) de diferentes modos: por un lado, se la puede considerar importante para formar ciudadanos, producir mano de obra y promover progreso; también puede ser vista como dispositivo para homogenizar culturalmente, disciplinar, reproducir la desigualdad social y legitimarla. Por otro lado, la Escuela también puede ser considerada como un espacio contradictorio, condicionado por la estructura económica y social en el que conviven diversos intereses que tienden por un lado a consolidar el orden y por el otro a desafiarlo y transformarlo.

En esta línea, de acuerdo con Tamarit (1990, 1997), estas ideas se pueden resumir en dos perspectivas: una dominante y otra crítica. Cabe mencionar que la importancia de reconocer la presencia de una u otra perspectiva (en los docentes) se debe a que se consideran que son estos enfoques los que determinarán el marco pedagógico utilizado por cada docente y por lo tanto su accionar en el aula.

Desde una perspectiva dominante, la Escuela es vista como una institución democrática y democratizadora; abierta a todos y como la responsable de garantizar la igualdad de oportunidades a todos. En este sentido, se entiende que el éxito o fracaso es por mérito individual. Además, se considera que el sistema evalúa y selecciona a los individuos de forma neutral y a través de él es como se puede lograr la movilidad social ascendente (modificar el lugar que la persona ocupa en la sociedad). Desde este enfoque, se considera que los conocimientos y habilidades adquiridas en la Escuela tienen siempre fines económicos.

Así, se considera que las trayectorias escolares interrumpidas se producen por res-

ponsabilidad del individuo, del grupo familiar o del grupo cultural de referencia al cual pertenece el estudiante.

Se ve al currículum como un documento que contiene los conocimientos universalmente válidos, el saber acumulado por la humanidad, el saber científico seleccionado y graduado según las características de los estudiantes. Además, desde esta perspectiva, los docentes critican algunos contenidos por considerarlos obsoletos, por estar con desajuste respecto al mercado laboral y la demanda social.

Para resumir en pocas palabras las particularidades que tiene la Escuela desde esta perspectiva dominante, se puede decir que es un importante aparato de hegemonía que realiza una tarea cultural y moral de construcción de consenso de la población, ajustando conflictivamente el discurso de las prácticas a los requerimientos económicos, políticos y culturales (Brusilovsky y Cabrera, 2012).

Según Williams (1997), la hegemonía actúa haciendo que el mundo educativo, social y económico que vemos sea el único posible, debido a que también se lo relaciona con una dimensión subjetiva que sutura las conciencias y configura el límite de lo posible para la mayoría de las personas.

En este punto es interesante reflexionar acerca de qué consecuencias pedagógicas conlleva concebir a la Escuela y a la práctica docente desde una mirada hegemónica. Según Brusilovsky y Cabrera (2012) “entender a la Escuela como aparato de hegemonía implica pensarla como una institución atravesada por relaciones de poder y con la capacidad de legitimación de determinados modos de pensar, sentir, conocer y hacer” (p. 46).

Sin embargo, como ya ha sido mencionado, existe otro modo de pensar la Escuela, y es desde una perspectiva crítica. Desde este enfoque, la Escuela es vista como la que contribuye e incorporar rasgos de personalidad que facilitan la integración de los sujetos al mundo laboral capitalista (Brusilovsky y Cabrera, 2012). Se reconoce, además, que el sistema educativo está lejos de ser un mecanismo igualador, ya que reproduce las desigualdades económicas y sociales existentes. Este enfoque considera también que la Escuela no es neutra ni políticamente inocente, debido a que colabora con mantener el orden social capitalista, desigual e injusto.

El currículum es visto como la cultura de la clase dominante, con saberes recortados, no neutrales, ni objetivos, que favorece la desigualdad social preexistente y colabora con su reproducción.

Lo que resulta interesante de esta perspectiva es que abre la posibilidad de posicionarse con una mirada contra-hegemónica. A través de esta mirada los sujetos (estudiantes) aparecen activos, adhiriendo a un proyecto. La importancia de esto reside en el hecho de que si los docentes pueden reconocer esta posibilidad, con sus límites y condicionamientos de su práctica, pueden llegar a construir espacios de intervención y transformación, de oposición a lo dominante.

En referencia a esta idea (la de contra-hegemonía) Paulo Freire (1999), citado por Brusilovsky y Cabrera, (2012), afirma que “al lado de la tarea reproductora que indiscutiblemente tiene la educación, hay otra que es la de contradecir aquella. Entonces, la tarea que nos cabe a los protagonistas es esa, y no cruzarnos de brazos en actitud fatalista” (p. 47).

Entonces, la Escuela puede ser vista por los docentes desde una posición dominante o una crítica. En el primer caso, los docentes producirán prácticas hegemónicas en las que lo que se busca es unificar las miradas y las voces de todos los estudiantes.

En cambio, desde una perspectiva crítica los docentes llevarán adelante prácticas contra-hegemónicas, es decir, procesos de enseñanza donde los diferentes puntos de vista y voces de los estudiantes se escuchan y se tienen en cuenta. En estas prácticas se busca que el alumno desarrolle una mirada crítica respecto de la realidad que le toca vivir.

A continuación, se describen las RS de los docentes respecto de su rol como educador. Este marco resulta de interés debido a que estas representaciones tienen influencia en la práctica educativa que los docentes diseñen y/o desarrollen en el aula.

2.3. RS docente en relación con su rol en el proceso educativo

De acuerdo con Giroux y Aronowitz (1998), durante los procesos de formación inicial docente el discurso pedagógico de los formadores de formadores que generalmente aparece es el dominante. Desde este enfoque lo que se les enseña a los docentes en formación son, principalmente, los mejores métodos de enseñanza y cómo planificar de manera eficiente. Sin embargo, no se les enseña a reflexionar acerca de quiénes son y serán, qué deberán hacer en las aulas, cuáles serán sus responsabilidades en relación con los medios y fines de la escolaridad.

La perspectiva crítica plantea la posibilidad de que los docentes tengan participación real en la producción y evaluación de los planes de estudio en sus escuelas. Este marco busca que los docentes no sean vistos como simples ejecutores de políticas educativas, sino que se propone que sean vistos y formados como verdaderos intelectuales.

En esta línea, de acuerdo con la visión que tengan los docentes (respecto a quiénes son y qué deberían hacer en las aulas) se proponen cuatro posiciones o categorías posibles de docente como intelectuales:

- Transformadores: buscan mejoras a través de la comprensión de la realidad.
- Críticos: se consideran “autónomos y apolíticos”
- Acomodatícios: son docentes que actúan sosteniendo el orden establecido.
- Hegemónicos: docentes con una “visión del mundo dominante”

Estas categorías son consideradas de interés, para esta investigación, debido a que son las que permiten visualizar el efecto pedagógico del discurso docente en su práctica educativa (tabla 2.1) y dan sustento a la selección de los docentes que forman parte de este estudio, en tanto como ya se mencionó se trata de docentes “transformadores”.

Tabla 2.1. Docentes como intelectuales (Cabrera, 2011, basado en Giroux y Aronowitz, 1990)

TRANSFORMADORES	Los intelectuales transformadores entienden a la enseñanza comprometida con una disputa por las significaciones y con las relaciones de poder. En las escuelas los docentes se encuentran situados en ciertos contextos históricos, sociales y culturales que condicionan sus interacciones cotidianas. Estos docentes buscan que sus alumnos desarrollen una comprensión más profunda sobre la realidad, las injusticias y la necesidad de revertirlas para que problematicen el conocimiento que reciben, dando un lugar central a sus experiencias de vida en el proceso de enseñanza. Estos intelectuales utilizan el lenguaje de la “crítica y la posibilidad”, en tanto buscan desalentar el “abatimiento y pragmatizar la esperanza”, ya que apuntan a trabajar por crear condiciones para generar prácticas sociales, educativas y culturales alternativas a las dominantes, que consoliden un modelo social igualitario y no exclusor.
CRÍTICOS	Los intelectuales críticos suelen criticar la desigualdad social existente aunque no articulan esa denuncia con acciones colectivas y solidarias. Suelen autodefinirse como “autónomos” en relación con el resto de la sociedad y “apolíticos”. Defienden la idea de que los intelectuales, al estar comprometidos con la búsqueda de explicaciones profundas sobre el mundo, deben y pueden mantenerse al margen de las disputas ideológicas existentes en los distintos grupos sociales (aunque la emancipación no se dé desde fuera).

ACOMODATIVOS	Los intelectuales acomodaticios sostienen prácticas e ideologías que sirven de base a los grupos dominantes, aunque no lo asumen conscientemente. Como los anteriores, se definen a sí mismos como autónomos, pero actúan favoreciendo el sostenimiento del <i>status quo</i> .
HEGEMÓNICOS	Los intelectuales hegemónicos se comprometen como intelectuales de los grupos dominantes, colaborando con la construcción del liderazgo moral e intelectual necesarios para el sostenimiento y la recreación del orden social vigente.

Ahora, luego de describir cómo se ve el docente en su rol como educador, resulta interesante reconocer cómo caracteriza el docente a su alumno joven y adulto, debido a que esta RS también condicionará el diseño de las prácticas educativas.

2.4. RS docentes acerca de los estudiantes jóvenes y adultos

De acuerdo con Brusilovsky y Cabrera (2012) las prácticas educativas que se desarrollan con personas jóvenes y adultas están condicionadas, principalmente, por las RS que los docentes tienen acerca de sus estudiantes. En este sentido es, específicamente, la categoría “atributos asignados a sus estudiantes” la que Brusilovsky y Cabrera califica como determinante y central, ya que tanto esta categoría como los argumentos que los docentes formulan para explicar las trayectorias escolares interrumpidas y situaciones sociales de sus estudiantes se conectan con la función que los docentes le asignan a la Escuela, con las relaciones que el docente prioriza entre él y los estudiantes y con el lugar que le asignan al conocimiento. Es decir que los atributos que los docentes asignan a las personas jóvenes y adultas inciden en las decisiones pedagógicas, puesto que orientan el tipo de escuela, el tipo de docente, el tipo de vínculos dentro de la Escuela y el tipo de conocimiento que priorizan en la enseñanza. Entonces, considerando este enfoque, se propone que para analizar a los docentes y el diseño de sus prácticas se vuelve imprescindible tener en cuenta las RS que estos tienen acerca de sus estudiantes.

Cabe mencionar que, de acuerdo con Jodelet (1993), citado por Brusilovsky y Cabrera

(2012), los contenidos de las RS de los docentes no tienen gran dispersión, ya que se focalizan principalmente sobre sus propios intereses y están relacionados con su necesidad de actuar. En este sentido, se puede decir que los atributos que, en general, les asignan los docentes a sus estudiantes se vinculan por un lado con la situación social y por otro lado con la edad del estudiante. No obstante, Brusilovsky y Cabrera plantean que es el lenguaje utilizado para caracterizar a los estudiantes y no las variables (situación social y edad) lo que verdaderamente da cuenta del marco ideológico del docente. Esto último se considera de interés ya que es ese marco subjetivo el que condicionará las decisiones pedagógicas del docente o su práctica educativa. Entonces, cuando los docentes caracterizan a sus alumnos desde lo social aluden a sus condiciones socioeconómicas (son pobres, sin recursos, etc.), sus condiciones laborales (desocupados, precariedad, etc.) o bien utilizan categorías políticas (clases subalternas, subordinadas, etc.)

También, los docentes fundamentan las RS respecto de la situación social y educativa de sus estudiantes de dos maneras: por un lado, atribuyen la situación vulnerable de sus estudiantes a “causas individuales o del grupo social al cual pertenecen”, haciéndolo directamente responsable; por otro lado, le atribuyen la responsabilidad a la “estructura social injusta” en la cual está inserto ese joven o adulto, es decir, no responsabilizan a sus alumnos.

Estas ideas precedentes resultan de interés para esta investigación debido a que considerar como responsable al alumno o a su grupo familiar (de las trayectorias escolares interrumpidas o situación social) evidencia un discurso dominante que declara la existencia de igualdad de oportunidades para todos, estableciendo que el mérito, el esfuerzo y la capacidad son las características que diferencian a los mejores de los peores. Este tipo de planteos entienden a los sujetos como individuos libres y racionales para elegir sus destinos y por tanto responsables de su presente.

En cambio, la otra perspectiva (la que no responsabiliza al estudiante por su situación) está vinculada a una mirada crítica que reconoce al sujeto, sus prácticas y experiencias condicionadas por una estructura socio-histórica, política y económica.

Por otra parte, como ya se ha mencionado, los docentes caracterizan también a los estudiantes a través de su edad. Esto sucede porque en los últimos años se han incluido jóvenes y adolescentes en los centros escolares para adultos.

Entonces, los docentes al describir a sus alumnos por su edad, lo hacen en función de las características cognitivas, en función de la experiencia y en función de las causas que afectan su aprendizaje. Es decir que los docentes no solo señalan atributos de sus estudiantes (edad)

sino que los juzgan y los califican (Brusilovsky y Cabrera, 2012).

En este sentido, también se debe decir que es el tipo de juicios que hacen los docentes (positivos o negativos) los que permiten aproximarse a su ideología y es, de algún modo, lo que determinará las decisiones pedagógicas o prácticas educativas.

Según Brusilovsky y Cabrera (2012), las características atribuidas a los adultos, por un lado obstaculizadoras y por otro lado positivas, son el anverso y el reverso de una misma moneda y se relacionan con un enfoque pedagógico en el que el docente y el currículum prescripto marcan el ritmo, el contenido y los modos de trabajo en el aula.

Desde esta perspectiva, cabe señalar que los rasgos de personalidad valorados por los docentes están poco vinculados con la posibilidad de acumular capital cultural significativo y de creación de justicia curricular; no obstante, a lo que sí se acerca la tarea docente es a la constitución de un sujeto disciplinado, dispuesto a ser receptivo.

Tabla 2.2. Atributos asignados a los estudiantes de acuerdo con la edad (Brusilovsky y Cabrera, 2012)

	ALUMNO ADULTO	ALUMNO JOVEN O ADOLESCENTE
POSITIVOS	Con interés, compromiso y empeño por aprender. Motivos claros de por qué asisten a la Escuela. Conocimientos cotidianos de cultura.	Flexibilidad y rapidez para aprender.
NEGATIVOS	Limitaciones cognitivas. Dependencia respecto del docente. Preocupación por la nota, más que por el aprendizaje.	Desinteresados, molestos, agresivos, mala formación previa, inasistencia. Acuden a la Escuela por obligación. Carencia de experiencia.

Por último, como ya ha sido mencionado, las RS docentes acerca de sus estudiantes tienen influencia sobre otras tres RS. Estas RS son las relacionadas con la finalidad que los docentes le otorgan a la Escuela, al tipo de relaciones que los docentes priorizan entre el alumno y el docente y al lugar que el docente le asigna al saber, al conocimiento (Tabla 2.3).

Tabla 2.3. Representaciones docentes (Brusilovsky y Cabrera, 2012)

REPRESENTACIONES DOCENTES	DESCRIPCIÓN
ATRIBUTOS ASIGNADOS A LOS ALUMNOS	Se refiere tanto a los modos de nombrar las características y subjetividad de los estudiantes como a los argumentos que se dan para explicar su situación.
FUNCIÓN ASIGNADA A LA ESCUELA	Se corresponde a la responsabilidad que para el docente tiene la Escuela en relación con la formación de los estudiantes.
RELACIONES QUE EL DOCENTE PRIORIZA	En este caso se consideran, principalmente, los modos de relación que se construyen entre docente y alumno y entre el centro y otras instituciones.
LUGAR QUE OCUPA EL CONOCIMIENTO	Se corresponde tanto con el aspecto cuantitativo, como al tipo de conocimiento que se prioriza.

La combinación de estas cuatro RS son las que determinarán particulares formas de trabajo pedagógico con adultos, denominadas “orientaciones pedagógicas” por Brusilovsky y Cabrera (2012). Estas formas de trabajo, en esta investigación, fueron de gran utilidad debido a que permitieron caracterizar y delimitar el diseño de las prácticas educativas de los cuatro docentes “transformadores” seleccionados, considerados “modelos de buenas prácticas educativas” con personas jóvenes y adultos para el nivel primario”.

Sin embargo, antes de describir estas particulares formas trabajo con jóvenes y adultos, se considera de interés expresar qué se entiende por práctica educativa en esta investigación.

2.5. Prácticas educativas

Cuando se indaga una práctica, sin duda, el asunto central es preguntarse acerca de su naturaleza (Robinson y Kuin, 1999 citado por Gómez López, 2008). En este sentido, MacIntyre (1984) enuncia que la “Práctica es cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, a través de la cual se logran bienes internos a esa forma de actividad” (p. 187). Además, Robinson y Kuin definen la práctica educativa como la

demanda de una solución con las condiciones y restricciones bajo las cuales tal solución debe ser encontrada. Es decir que la práctica educativa puede ser definida como un proceso de solución de problemas en el cual el docente u otro sujeto es un agente que utiliza su conocimiento tácito para resolver el problema de cómo lograr las metas, que en el caso del docente serán educativas, en relación con el programa de su materia y en relación con cuestiones de índole institucional. En esta línea, Olson (1992) afirma, además, que en el caso de la enseñanza, la práctica “no va dirigida a producir algo sino a desarrollar y ejercitar las virtudes del grupo al cual pertenecen los docentes y los alumnos” (p. 93).

Sin embargo, de acuerdo con Taylor (1987), citado por Gómez López (2008), es preciso tener en cuenta que las labores de enseñanza en la práctica docente son muchas y diversas, por ejemplo, se pueden mencionar las acciones lógicas de enseñar como lo son las de informar, explicar, describir, ejemplificar, mostrar, etc.; pero además se pueden reconocer aquellas acciones de naturaleza más de gestión como lo son las de controlar, motivar y evaluar. No obstante, no son las únicas acciones las mencionadas, ya que existen otras antes de todas estas y son las de planear, diagnosticar, seleccionar y describir lo que se debe enseñar.

En este trabajo, se considera que las prácticas educativas no son un todo continuo y rígido, sino que se trata de actividades flexibles y dinámicas que desarrolla el docente en tres momentos diferentes (García Cabrero et al., 2008). El primero de esos momentos es aquel en el cual el docente pone en juego sus ideas y/o creencias para planear la clase y proponer los contenidos y objetivos a alcanzar; el segundo es el momento en el cual se toma contacto con el alumno y se pone en marcha lo diseñado en una clase; y el tercer momento es cuando el docente, una vez fuera del aula, evalúa los resultados obtenidos.

En esta investigación interesó reconocer la práctica educativa en el primer momento, es decir, en el período de planificación de la enseñanza, que corresponde al período en que el docente selecciona contenidos, propósitos, objetivos y diseña actividades para la enseñanza del área (en este caso, de las ciencias naturales).

No obstante, antes de exponer el marco teórico que permitió analizar la práctica de enseñanza en el área de las ciencias naturales, se retoman y exponen a continuación las diferentes formas de trabajo pedagógico que se reconocen en la educación de adultos (a través de la indagación de las RS de su docente).

2.6. Prácticas educativas y su relación con las RS

Teniendo en cuenta las RS, Brusilovsky y Cabrera (2012) han podido establecer formas de trabajo pedagógico con jóvenes y adultos, que se han denominado orientaciones de trabajo. De acuerdo con este marco, las orientaciones permiten dar cuenta de la ideología político-pedagógica de cada docente, siendo esta ideología la que marca el modo de trabajo en el aula e institución.

En los siguientes apartados se explicitan las características de cada una de las cinco orientaciones que fueron construidas por Brusilovsky y Cabrera. Las mismas fueron generadas a partir de entrevistas en profundidad hechas a un número importante de docentes que desarrollan su labor en Educación Secundaria para Jóvenes y Adultos de la República Argentina. De acuerdo con estas autoras las orientaciones construidas

“No son definitivas ni tienen límites estrictos; no se trata de un esquema cerrado sino que emergen de los casos estudiados y se proponen como categorías de valor heurístico que permiten y orientan el análisis y prácticas que se desarrollan en las instituciones y sus diferentes efectos” (p. 49)

Cabe mencionar que las siguientes orientaciones pedagógicas fueron tomadas, en este trabajo, de modo flexible siguiendo las recomendaciones de Brusilovsky y Cabrera.

Entonces, a continuación, se presenta la descripción de las cinco formas de trabajo con adultos, realizadas por las autoras. Estas orientaciones se denominan: “orientación liberal centrada en la puesta en circulación del conocimiento prescripto”. Luego está la “orientación conservadora centrada en la atención a la persona”, y la “orientación centrada en la moralización y la disciplina”. También se encuentran las “orientación crítica centrada en la práctica crítica” y la “orientación crítica centrada en la puesta en circulación de conocimiento crítico”.

2.6.1. Orientación liberal centrada en la puesta en circulación del conocimiento prescripto

En esta orientación lo que se destaca es el interés de los docentes por el currículum prescripto, es decir, los contenidos curriculares organizan la tarea escolar. Por esta razón, los docentes comprometidos con esta forma de trabajo pedagógico le dan importancia al aprendizaje de los contenidos de cada asignatura y se busca que los alumnos desarrollen habilidades que permitan mayor autonomía de estudio. Además, existe la preocupación de que los jóvenes o adultos reciban saberes provenientes de las diversas disciplinas, en tanto el aprendizaje desde esta perspectiva es considerado un derecho y que permite la incorporación del sujeto a la ciu-

dadanía, al mercado de trabajo y a la continuación de estudios terciarios.

En esta orientación, además, el docente actúa como mediador entre el alumno y el conocimiento. Sin embargo, de acuerdo con Cabrera (2011) también “el docente es el responsable de generar las condiciones que posibiliten el aprendizaje del currículum prescripto y superar obstáculos cognitivos y afectivos que lo dificultan” (p.116). Respecto de esto, el docente considera que el alumno es capaz de aprender los contenidos curriculares. En este sentido los docentes destacan de sus estudiantes el interés por aprender, por superarse y su capacidad de esforzarse, aunque se reconocen obstáculos sobre la situación social y familiar de los estudiantes, no se los culpabiliza.

Desde este enfoque, también, el docente entiende a la educación (la Escuela) como territorio neutral, transmisor de conocimientos científicos, válidos universalmente.

La Escuela es considerada como un lugar que prepara para el trabajo, por esta razón otras de las preocupaciones del docente está en cómo lograr desarrollar herramientas para generar que los alumnos se inserten en el mercado laboral, en relación de dependencia o como emprendedores.

En el aula existe desigualdad en el vínculo del docente con el alumno, esto se debe a que se asigna autoridad al docente y se plantea la diferencia clara de funciones. No obstante, “esta diferencia de poder suele limitarse a la situación de enseñanza y evaluación” (Cabrera, 2011:117).

De acuerdo con Carli citado por Cabrera (2011) todos estos rasgos coinciden con el principio constitutivo de la educación pública como espacio institucional de transmisión de cultura. Se recupera así la función homogeneizadora de la Escuela, la cual debe hacerse técnicamente responsable del aprendizaje y buscar reducir la brecha educacional existente.

Tabla 2.6.1 Orientación liberal comprometida con la distribución del conocimiento escolar prescriptivo (Brusilovsky y Cabrera, 2012)

RS DOCENTES	DESCRIPCIÓN
ATRIBUTO ASIGNADO A LOS ESTUDIANTES	La situación presente del alumno no es responsabilidad de este sino que se debe a cuestiones sociales, familiares o escolares. El alumno está ávido por aprender y se lo considera muy responsable. Se diferencian a los jóvenes de los adultos.

FINALIDAD DE LA ESCUELA	Prepara para el trabajo. Brinda herramientas para micro-emprendimientos, forma trabajadores o mejora el empleo. Transmisora de cultura. Transmisora de conocimientos válidos. Hegemónica.
VÍNCULOS QUE SE PRIORIZAN	El docente es mediador entre el contenido del currículum prescripto y los alumnos. El vínculo adulto-estudiante, es entre adultos pero la tarea pedagógica impide horizontalidad.
LUGAR ASIGNADO AL CONOCIMIENTO	Currículum prescripto como eje de trabajo. Conocimiento como capital individual para incorporarse a la ciudadanía, al mercado laboral o estudios superiores.

2.6.2. Orientación conservadora comprometida con la atención a la persona

En esta orientación, a diferencia de la anterior orientación, se prioriza la atención sobre la persona como tarea central de la Escuela. En este sentido, se considera que la Escuela logra sus propósitos cuando retiene a los alumnos, es decir que el éxito está asociado con la permanencia de los jóvenes y adultos y no se le asigna gran importancia a la adquisición de habilidades cognitivas. En esta línea, la Escuela no busca reducir desigualdades de formación sino solo de titulación. Por tal razón, la Escuela cumple una función reparadora de los daños vividos por el joven o el adulto durante su tránsito por la Escuela primaria tradicional.

Se caracteriza a los estudiantes por su precariedad laboral y social, por lo tanto es uno de los principales fundamentos de la función reparadora asignada a la Escuela. En este sentido, Cabrera (2011) explica que “la Escuela se hace cargo de problemas sociales, laborales, afectivos y se enfatiza la necesidad de la asistencia para cubrir carencias, resultado de la desaparición o disminución de servicios de salud, protección laboral (sindicatos, por ejemplo) y seguridad social” (p. 118).

El trabajo pedagógico se centra en la construcción de un buen ambiente, la finalidad es que el alumno continúe en la Escuela por la satisfacción que hallan en las relaciones personales. En este sentido, se caracterizan las relaciones o vínculos dentro de la Escuela como de afecto, contención, amistad, entre otros. Se procura que la institución constituya una comunidad de pertenencia para alumnos y profesores.

Según las autoras de estas orientaciones, los adultos son caracterizados como vulnerables e infantilizados y estas características se suelen extender a la situación de enseñanza, ya que se los describe con problemas para aprender autónomamente, para superar dificultades de

aprendizaje y además como sujetos que reclaman afecto. Sin embargo, si bien los educadores reconocen las trayectorias educativas interrumpidas, no buscan crear condiciones de trabajo escolar que contribuyan a revertirlas. Es decir, que se trata de una pedagogía de contención a expensas del desarrollo del conocimiento.

De acuerdo con Brusilovsky y Cabrera esta orientación puede producir un efecto paradójico porque, cuando el docente se centra en la atención individual (la persona), se puede dar lugar a una forma de desatención. Este hecho se plantea ya que se restringen los objetivos de la educación y se desconoce la diferenciación educativa a que puede dar lugar, por el descuido de la enseñanza y escaso desarrollo de capacidades, y la mínima adquisición de los conocimientos instrumentales requeridos para la inserción laboral o en otras esferas de la vida social. El ingreso y la permanencia de los jóvenes y adultos en la Escuela no crea las condiciones para extender a otros aspectos de la vida la posibilidad de mejorar el logro de otros derechos. Por esta razón, esta orientación presenta una práctica cercana al asistencialismo que constituye una de las modalidades conservadoras destinadas, históricamente, a los pobres.

Tabla 2.6.2 Orientación centrada en la atención a la persona (Brusilovsky y Cabrera 2012)

RS DOCENTES	DESCRIPCIÓN
ATRIBUTO ASIGNADO A LOS ESTUDIANTES	Condiciones de precariedad laboral y social. Vulnerables e infantiles. Dependiente del docente.
FINALIDAD DE LA ESCUELA	Atención a la persona por situación precaria. No tiene un peso central la adquisición de saberes sino la retención del estudiante. Reparadora.
VÍNCULOS QUE SE PRIORIZAN	Vínculos entre docente-alumno principalmente reparadores. Se considera que el vínculo es de afecto, contención, familiar, etc.
LUGAR ASIGNADO AL CONOCIMIENTO	El saber es una cuestión secundaria, porque los docentes priorizan la contención y no el conocimiento.

2.6.3. Orientación comprometida con la moralización y la disciplina

Desde esta perspectiva, los estudiantes son considerados provenientes de una cultura de segunda, desviada de lo normal y que, por lo tanto, deben ser “normalizados”, por esta razón la

Escuela, para los docentes posicionados desde esta orientación, tiene una clara función reproductora. Las prácticas educativas son conservadoras, siendo de gran importancia el valor y el respeto de la autoridad formal.

Los docentes consideran que existe “una cultura” (hábitos, valores y costumbres correctas) universalmente aceptada y deseable. En este sentido, lo diverso se considera como la desviación de una norma ideal que es la de “buen” comportamiento.

En este sentido, desde esta orientación los docentes ubican a los alumnos como “anormales”, en consecuencia, como personas que deben ser controladas y supervisadas. Se expresa descalificación explícita o encubierta de los jóvenes y adultos, y se utilizan estereotipos, estigmas, en la definición del grupo de pertenencia de sus alumnos. De acuerdo con Cabrera (2011) “el otro” es ubicado como inferior, en una jerarquía que acepta naturalmente la desigualdad. En este sentido, la pobreza es considerada no solo una situación material sino cultural asociada a la carencia de valores; se establece así un vínculo entre pobreza e inferioridad social y moral. Desde este enfoque existe escepticismo sobre las posibilidades de los alumnos jóvenes y adultos, debido a sus características culturales y familiares de vulnerabilidad.

Los docentes explican la situación e historias educacionales de los estudiantes responsabilizando al sujeto o su grupo de pertenencia y no toman en cuenta las políticas económicas, sociales, educacionales que pueden dar lugar a ciertos comportamientos o a situaciones colectivas. Las relaciones entre docentes y estudiantes es de asimetría, ya que la autoridad del docente aparece naturalizada y se da por indiscutible su legitimidad. No se formulan argumentos para justificarla, excepto los referidos a las limitaciones que se atribuyen a los estudiantes. Por lo tanto, los docentes pueden dar instrucciones y sanciones, para producir control y obediencia. La idea de esta orientación es la de salvar a los alumnos de la barbarie, de la ignorancia y lograr su conversión social es tarea de la Escuela. Se clasifica a los pobres como “dignos” e “indignos”.

Tabla 2.6.3. Orientación de moralización y disciplina (Brusilovsky y Cabrera, 2012)

RS DOCENTES	DESCRIPCIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA MORALIZADORA Y DE DISCIPLINA
ATRIBUTO ASIGNADO A LOS ESTUDIANTES	Los alumnos son “anormales”, porque se desvían del buen comportamiento. Los estudiantes deben ser controlados y supervisados. Existe una descalificación explícita o implícita de los jóvenes y adultos. El estudiante se considera “inferior”. Se vincula la pobreza con una situación cultural, asociada a carencias de valor. La pobreza se relaciona con inferioridad moral y social. La situación del estudiante es responsabilidad del joven y adulto.
FINALIDAD DE LA ESCUELA	Reproductora: los estudiantes deben ser normalizados. Transmite valores, hábitos, costumbres correctas para integrarlos en la sociedad. Salvar a los alumnos de la barbarie, de la ignorancia y lograr su conversión social.
VÍNCULOS QUE SE PRIORIZAN	Respeto y valor a la autoridad, es decir, la relación alumno-docente es asimétrica. El docente es el dueño del saber cultural y moral, por eso se establece una relación de subordinación, descalificación, vigilancia y disciplina de los estudiantes jóvenes y adultos.
LUGAR ASIGNADO AL CONOCIMIENTO	El contenido disciplinar es secundario, se sanciona lo que se considera desinterés por los contenidos, la desobediencia. Adquiere menor interés la evaluación para el aprendizaje. Las dificultades cognitivas se sancionan y generan miradas de bajas expectativas hacia los estudiantes. Vigilancia y el control como recurso para aprender.

2.6.4. Orientación comprometida con el desarrollo del conocimiento crítico

De acuerdo con las autoras, la orientación se caracteriza por la confianza en la capacidad de aprendizaje de los estudiantes y la idea de que el sistema de educación debe privilegiar la formación general con enfoque crítico. La confianza en las posibilidades de los estudiantes está vinculada con el reconocimiento de que el capital de información incorporado en la vida

cotidiana y el interés de los adultos por estar actualizados, los provee de experiencia y de información factibles de recuperación en el aula y favorecen la enseñanza. Cabe señalar, asimismo, que los argumentos que se dan para explicar las trayectorias educativas irregulares y los obstáculos en la situación actual se consideran resultado de procesos sociales, de condiciones objetivas de vida y de características del sistema de educación. Es decir que no se responsabiliza al alumno, sino a las condiciones del contexto social o escolar. En este sentido, los problemas quedan definidos como cuestión pública, no individual o privada. En consecuencia su solución también lo es.

Por ello, las funciones centrales asignadas a la Escuela son el desarrollo de la autonomía cognitiva, la formación general que permita continuar estudios, la preparación para el desempeño en relación con las necesidades laborales y la preparación para la ciudadanía y la democracia.

El currículum es reconocido como no neutral, de modo que la función prioritaria de la Escuela es lograr el aprendizaje de conocimientos y de procesos intelectuales que pueden permitir la autonomía de los estudiantes para la formulación, análisis y resolución de problemas de la realidad. La preocupación de los docentes por conectar los contenidos a enseñar con la realidad es una característica de esta orientación, pero “no se adopta a un enfoque cortoplacista ni pragmático sino que la enseñanza busca trascender el sentido común” (Cabrera 2011: 123).

El docente busca que el alumno alcance el aprendizaje de conocimientos y de procesos cognitivos que permitan el reconocimiento de diversos marcos teóricos con la finalidad de interpretar lo social y cultural según los presupuestos de diversos autores.

De acuerdo con Brusilovsky y Cabrera, el objetivo es “lograr articular lo teórico-científico con la vida real, situada en un momento histórico-social concreto y el desarrollo de la capacidad de tomar decisiones a partir de la información” (p. 123). Desde esta particular forma de trabajo se busca que los estudiantes aprendan a identificar relaciones de poder, aprendan también a desarrollar la capacidad de discutir el saber cotidiano y de todo saber recibido, a desnaturalizar categorías y explicaciones con el fin de desarticular los discursos dominantes.

Las relaciones entre docentes y estudiantes son planteadas en términos de una tensión entre horizontalidad y aprendizaje recíproco y necesidad de diferenciación por el rol y responsabilidad que tienen los docentes en relación con la conducción del aprendizaje. En relación con el estudiante y su forma de desenvolverse en las tareas escolares, se suele reconocer una relativa dependencia pero ello no significa una relación de inferioridad-superioridad sino la res-

ponsabilidad de los docentes por generar situaciones que favorezcan el avance del pensamiento crítico. La diferencia con situaciones de desigualdad estriba en que la relación de superioridad implica ejercicio de poder permanente, en tanto que en esta orientación la desigualdad es planteada como transitoria y reducida a las diferentes responsabilidades vinculadas con los resultados de la tarea escolar y no determina la totalidad de las relaciones interpersonales. Se trata de evitar la reproducción de la división social del trabajo que implica alienación y subordinación.

Tabla 2.6.4. Orientación comprometida con la circulación del conocimiento crítico (Brusilovsky y Cabrera, 2012)

RS DOCENTES	DESCRIPCIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA DE CONOCIMIENTO CRÍTICO
ATRIBUTO ASIGNADO A LOS ESTUDIANTES	Sectores populares. Se admiten obstáculos para aprender, pero que pueden ser superados con trabajo pedagógico adecuado. La situación actual de los estudiantes no es responsabilidad de este, sino del contexto social o escolar, es decir que se considera una cuestión pública y no individual.
FINALIDAD DE LA ESCUELA	Formación general con enfoque crítico que permite seguir con estudios, preparación para el empleo, para la ciudadanía.
VÍNCULOS QUE SE PRIORIZAN	Vínculo alumno-docente: horizontalidad y el aprendizaje recíproco y necesidad de diferenciación por el rol y responsabilidad del docente.
LUGAR ASIGNADO AL CONOCIMIENTO	El conocimiento que se enseña, si bien es seleccionado del currículum (considerado como un recorte de la realidad) es prescriptivo. Se seleccionan contenidos emancipadores para estimular una lectura crítica de la realidad y reflexión sobre la práctica.

2.6.5. Orientación comprometida con el desarrollo de la práctica crítica

De acuerdo con Cabrera (2011), esta orientación implica una transformación de los modos de trabajo escolar y la opción por una orientación político-pedagógica popular en la Escuela de adultos. Lo central en esta orientación es la no disociación de las prácticas pedagógicas y políticas.

Asimismo, se considera que la educación debe proveer saberes para la participación en la transformación de la realidad y además que esos conocimientos sean los necesarios para una práctica crítica. Esta orientación tiene la necesidad de que la Escuela articule con otras instituciones sociales o participe en actividades que tengan objetivos vinculados con un proyecto emancipador.

La función de la Escuela se define por la resistencia al modelo social dominante y avanza en la construcción de un modelo contra-hegemónico que supone un nuevo sujeto social. La idea es la construcción de un espacio social participativo, solidario y vinculado con otras organizaciones sociales populares. Se busca también la formación de sujetos políticos. La finalidad que tiene, además, esta orientación es la de contribuir a generar alternativas laborales que respondan a un modelo de economía solidaria.

En este proceso de contribuir a instituir un espacio social alternativo se enfatizan formas de relación basadas en la participación, solidaridad, cooperación, igualdad de derechos y horizontalidad de las relaciones. El modelo escolar que se propone es de autonomía.

El proceso no queda restringido al ámbito de lo escolar sino que se mantienen relaciones con organizaciones sociales que pueden permitir avanzar en la producción de cambios en el espacio micro político hacia redes sociales amplias en procesos de desarrollo de una contra-hegemonía.

Los docentes consideran que sus alumnos no son ingenuos; se reconoce que parte de ellos son sujetos, los cuales tienen conciencia de sus condiciones de existencia social, dispuestos a actuar para su transformación. Sin embargo, los docentes también consideran que sus alumnos presentan rasgos de sometimiento, que es el resultado de los procesos de construcción de sentido común que pueden dar lugar al consentimiento de la dominación.

En esta orientación se relativiza la necesidad de asociación entre educación formal y trabajo, desde el momento en que se consideran las condiciones de un contexto político, económico y social que funcionan restringiendo las posibilidades del empleo. En este sentido, no se reconoce a la escolaridad como el único medio para la obtención de un trabajo, sino que se procura reconocer y apoyar formas de trabajo que respondan a un modelo solidario.

En cuanto a las relaciones que se establecen en la Institución pueden diferenciarse las relaciones internas (docente-alumno), formas horizontales de participación, y las externas, que son las que se establecen con organizaciones sociales.

En relación con la organización escolar, según Cabrera (2011), no está impuesta des-

de el exterior, por eso se considera que todos son “constructores” del espacio educativo, de modo que la Escuela es resultado de una construcción y reflexión colectiva de la institución sobre sí misma.

Los profesores tienen un papel activo en la problematización, en la puesta en circulación de conocimientos, sin embargo, se enfatiza el objetivo de establecer una relación dialógica en los procesos de enseñanza, de respeto, aceptación de ideas, diferencias y de superación de asimetrías de poder entre docentes y estudiantes, así como la valorización del aprendizaje entre pares.

Las características señaladas, de acuerdo con las autoras, evidencian que la orientación que se centra en la práctica social crítica constituye un intento de incorporar en la Escuela un modelo de educación popular. Esta postura se opone a lo que sucede en forma dominante en el sistema educativo, ya que constituye un trabajo de construcción de contra-hegemonía e implica no solo resistencia y oposición a un modelo educativo establecido sino también una búsqueda deliberada para crear condiciones que generen nuevas ideas y creencias, de producir condiciones para que los miembros de la institución vivencien un proceso social organizado sobre valores y prácticas alternativos a los dominantes (Williams, 1981).

Tabla 2.6.5. Orientación comprometida con la circulación de la práctica crítica (Brusilovsky y Cabrera, 2012)

RS DOCENTES	DESCRIPCIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA DE PRÁCTICA-CRÍTICA
ATRIBUTO ASIGNADO A LOS ESTUDIANTES	Sujetos en condiciones sociales desfavorables que están dispuestos a actuar para transformar. Muchos tienen atributos de sometimiento.
FINALIDAD DE LA ESCUELA	La práctica pedagógica asociada a la política. Transformación de la realidad. Resistencia al modelo social dominante y avance en la construcción de un modelo contra-hegemónico.

VÍNCULOS QUE SE PRIORIZAN	Dan importancia a los vínculos que la Escuela realice con organizaciones sociales o participe en actividades con proyecto emancipador. Relaciones de participación, solidaridad, cooperación, igualdad de derechos y horizontalidad de relaciones. Los vínculos entre estudiante y docente son de horizontalidad, que es el que permite construir el espacio de reflexión, dialógica, de respeto, de aceptación de ideas y diferencias y de superación de asimetrías.
LUGAR ASIGNADO AL CONOCIMIENTO	Conocimientos necesarios para una práctica crítica. Problematicización y puesta en circulación del conocimiento crítico. Los docentes son comunicadores, transformadores o reproductores de visiones particulares sobre el mundo y lo social.

Hasta aquí fue explicitado el marco teórico que permite analizar las RS sociales de los cuatro docentes seleccionados y fueron descriptos, además, los marcos de referencia que permiten analizar las características de sus prácticas educativas.

A continuación, se exponen las perspectivas que guían el análisis, pero esta vez del diseño de las prácticas educativas para el área de las ciencias naturales.

2.7. La Enseñanza de las Ciencias Naturales en EpJA

Dado que el objeto de estudio en esta tesis es la enseñanza de las Ciencias Naturales, vale la pena profundizar acerca de sus propósitos y características generales, definiendo algunas ideas centrales de su didáctica.

De acuerdo con la Dirección de Educación de Adultos de la Provincia de Buenos Aires (2012), la enseñanza de las Ciencias Naturales en el ámbito de la EpJA tiene como propósito promover la reflexión y profundización acerca del mundo, con la finalidad de que el estudiante tenga una intervención más consciente y crítica del contexto social en el que está inserto, procurando de este modo mejorar su calidad de vida.

Sin embargo, antes de mencionar las ideas acerca de qué y cómo enseñar cuestiones vinculadas a las Ciencias Naturales es necesario conocer qué nos dice el campo de la didáctica y los diseños curriculares acerca de por qué y para qué se debería enseñar Ciencia Naturales en la educación obligatoria en la actualidad.

2.7.1. La importancia de enseñar Ciencias Naturales

En la actualidad nadie niega que se vive rodeado de información vinculada a saberes provenientes de las ciencias y la tecnología, que en ocasiones es necesario utilizarla para tomar decisiones que pueden afectar, de alguna manera, nuestras vidas cotidianas. En esta línea, y de acuerdo con los Cuadernos para el Aula (2006) del Ministerio de Educación Nacional, se puede decir entonces que enseñar Ciencias Naturales en la actualidad y en la educación obligatoria no es un lujo, sino una necesidad.

En la Conferencia Mundial de la Ciencia para el siglo XXI, auspiciada por la UNESCO y el Consejo Internacional para la Ciencia (1999) se dijo respecto de este tema que:

“Para que un país esté en condiciones de atender a las necesidades fundamentales de su población, la enseñanza de las ciencias y la tecnología es un imperativo estratégico. Como parte de esa educación científica y tecnológica, los estudiantes deberían aprender a resolver problemas concretos y a atender a las necesidades de la sociedad, utilizando sus competencias y conocimientos científicos y tecnológicos”

Diversos autores coinciden en decir que los saberes vinculados a la ciencia y la tecnología permiten a la ciudadanía actuar y resolver diversas situaciones de la vida cotidiana. Con respecto a este tema Bernal y López (2005) añaden que enseñar ciencias, en la actualidad, es semejante a la alfabetización tradicional hace unos años, porque desarrollar conocimientos y habilidades del campo científico y tecnológico le facilita al ciudadano su inclusión en diferentes ámbitos, tanto sociales como económicos.

Por su parte, Kymlicka (2003) agrega que un ciudadano formado en ciencia y en tecnología logrará tomar decisiones responsables en relación con el cuidado de su salud y del medio ambiente.

Una idea similar propone Furió et al. (2001) al expresar que la importancia de enseñar ciencia y tecnología reside en que ambas brindan a la ciudadanía conocimientos para desarrollar la capacidad de intervenir en discusiones y toma de decisiones sobre la producción, aplicación y distribución del saber tecno-científico.

Por su parte Lemke (2006) señala que la educación científica en niños y en adolescentes debe diferenciarse. En el primer caso, en la educación primaria, los alumnos deberían desarrollar la curiosidad acerca de cómo funciona la naturaleza y la tecnología o cómo diseñar y crear objetos, o cómo cuidar el medio y nuestra salud. En cambio, en la Escuela media la enseñanza de las ciencias debería ayudar a despertar (en los estudiantes) vocaciones relacionadas con ca-

rreras científicas y tecnológicas.

En este sentido, de acuerdo con Furman (2016) los diseños curriculares internacionales señalan dos grandes motivos para considerar a la enseñanza de las ciencias naturales y la tecnología como un espacio fundamental en la educación obligatoria. Por un lado está el motivo colectivo y por el otro el individual.

En relación con el primer motivo (colectivo), se dice que la ciencia y la tecnología están impactando en el desarrollo social y económico de la población mundial y, por tanto, será fundamental que los ciudadanos tengan la suficiente formación para permitirles comprender, tomar conciencia y actuar sobre los problemas del planeta y de la sociedad, cada vez más impregnado de ciencia y tecnología.

En esta línea, Harlen (2008), indica que ambas áreas (ciencia y tecnología) permiten al estudiante desarrollar capacidades vinculadas con la innovación, el aprendizaje continuo y el pensamiento crítico, que se reconocen en la actualidad como habilidades para el siglo XXI. Por último, se señala que su importancia también está vinculada a la idea de despertar vocaciones en ciencia y en tecnología.

En cuanto al motivo personal, los diseños plantean que la enseñanza de la ciencia y la tecnología son importantes porque tienen la capacidad de desarrollar una actitud ante la vida, para entender y actuar sobre el mundo con pensamiento crítico, creativo y colectivo.

En este sentido, en el XI Foro Latinoamericano de Educación de la Fundación Santillana de 2016, Furman agrega que:

“...la educación científica y tecnológica tiene la oportunidad (y el deber) de formar una mirada del mundo potente, propia, confiada, preguntona, libre de dogmatismos y fanatismos, que nos habilite para seguir aprendiendo y construyendo con otros durante toda la vida, para cualquier ámbito en el que nos desempeñemos, seamos, o no, científicos o tecnólogos. Se trata de una mirada que nos empodera para tener el rol de constructores de este mundo apasionante, complejo y maravilloso que tenemos enfrente. Y, por qué no, que nos da alas para ser protagonistas del futuro que queramos crear junto con otros.” (p. 24).

Es decir, que los especialistas y los diseños curriculares en general no consideran la finalidad propedéutica como la más importante, sino que lo que se busca es dotar a la población de habilidades y pensamiento crítico para que el ciudadano del siglo XXI logre desenvolverse con competencia, tanto en su dimensión social como individual.

Por su parte, los Cuadernos para el Aula (2006) nos señalan que enseñar y aprender Ciencias Naturales, en la actualidad, es un desafío relacionado y vinculado con las nuevas alfabetizaciones o “alfabetización científica”. Esta última idea “es una propuesta de trabajo que implica generar situaciones de enseñanza que recuperen las experiencias de los chicos con los fenómenos naturales, para que vuelvan a preguntarse sobre estos y a elaborar explicaciones utilizando los modelos potentes y generalizadores de las ciencias físicas y naturales” (p. 16).

Es decir que, en contextos escolares, la alfabetización en ciencia reconoce la posibilidad de adquirir, por parte de la ciudadanía, unos niveles mínimos de conocimiento científico para poder participar democráticamente en la sociedad. No obstante, en la actualidad se habla también, como ya se había mencionado, de la alfabetización en tecnología.

En esta línea, Fensham (2002a y 2002b) citado por Gil et al. (2005) señala que la enseñanza y el aprendizaje de ambas áreas se apoyan en dos tesis: la pragmática y la democrática. La tesis pragmática dice que los ciudadanos se desenvolverán mejor si adquieren una base de conocimiento científico; y la tesis democrática manifiesta que con dicha alfabetización los ciudadanos podrían participar en decisiones en torno a problemas socio-científicos y socio-tecnológicos que cada vez son más complejos.

Sin embargo, Fensham añade a esta discusión la idea de que no es posible que ciudadanos comunes adquieran una verdadera alfabetización científica durante la educación básica y secundaria, por lo que derriba ambas tesis. En relación con la tesis pragmática alega que en la actualidad los productos tecnológicos están hechos para que puedan ser utilizados sin necesidad de conocer los principios científicos en el que se basan.

En cambio, en relación con la tesis democrática, se dice que una sociedad alfabetizada científicamente no podrá tomar decisiones sobre problemas científicos debido a la complejidad de los mismos.

No obstante, gran parte de la comunidad científica fundamenta la importancia y la posibilidad de que los ciudadanos se formen y conozcan los avances de la ciencia y la tecnología para poder participar y desenvolverse en las sociedades del siglo XXI.

En este sentido, Gil y Vilches (2004) señalan que la población con un mínimo de conocimientos científicos logrará participar en debates sociales y resolver situaciones cotidianas.

En una perspectiva más amplia, se podría decir que los ciudadanos, con dichos conocimientos, serían capaces de analizar las posibles repercusiones sociales e individuales, a me-

diano y a largo plazo, de los avances de la ciencia y la tecnología. De esta manera, estarían en condiciones de evaluar los pros y los contras de determinados artefactos tecnológico o progreso de la ciencia, con el fin de emitir un juicio a favor del bienestar social y natural, sin interés por lo económico, que muchas veces invade el espíritu crítico de determinados actores sociales, en detrimento del bienestar humano y de la naturaleza.

En síntesis, se considera que en los contextos de educación obligatoria, como por ejemplo en las EpJA, el conocimiento científico debe servir para explicar fenómenos naturales, para analizar aplicaciones tecnológicas y, particularmente, para valorar sus repercusiones en el desarrollo de la sociedad, para que, de alguna manera, los sujetos jóvenes o adultos utilicen este conocimiento para mejorar o transformar la realidad en la que se encuentran inmersos.

Entonces, reconocida la importancia de enseñar y aprender Ciencias Naturales en la educación obligatoria, ahora es preciso reconocer qué contenidos son los más apropiados para enseñar Ciencias Naturales.

2.7.2. Selección y organización curricular

Cuando se piensa en qué enseñar, sin duda, en la educación formal es necesario reconocer en principio qué es el diseño curricular. Se puede comenzar indicando que el diseño curricular es un documento oficial considerado como “un plan o programa de estudio, estructurado en torno a objetivos, contenidos, metodologías de enseñanza y criterios de evaluación” (Cabrera, 2011:83).

Es decir, pensar en el currículum significa pensar en planificar, y para ello se debe “pensar, valorar y tomar decisiones que valgan la pena, entre otras cosas, sobre situaciones cotidianas, sobre conocimientos imprevisibles” (Salinas, 1994:137). De acuerdo con Taba (1962), la planificación curricular afectan tres asuntos diferentes: selección y ordenación de contenidos, selección de experiencias de aprendizaje y planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje.

No obstante, al momento de decidir qué enseñar y cómo planificar la enseñanza, los actores educativos, los docentes principalmente, pueden considerar el currículum escolar desde dos perspectivas: una tradicional o una crítica.

Según Cabrera (2011), desde el punto de vista tradicional, se considera el currículum como un documento neutro, desinteresado y científico. Los docentes ubicados en esta posición

se suelen centrar en el qué y en el cómo enseñar, porque el saber nunca se cuestiona.

En cambio, una mirada crítica implica considerar el currículum como un lugar de luchas de poder, opuesto a la idea de neutralidad de la Escuela y del conocimiento. En este sentido, la teoría crítica entiende que el currículum es una construcción social y el resultado es la aparición de determinados contenidos y no otros, entonces, como plantea Cabrera, habría que preguntarse “qué conocimiento se considera válido”, en vez de “qué conocimiento es válido”.

Por otra parte, cuando se analiza qué es el currículum, no solo debemos reconocerlo por lo que dice, sino también por lo que omite. Es decir que existen cuestiones que quedan fuera del currículum, que no se incluyen en las escuelas y, de acuerdo con Cabrera, tienen efectos políticos en la enseñanza. Por ejemplo, en los diseños curriculares no se suelen encontrar situaciones de conflicto social, ya que la organización hegemónica curricular tiene una lógica que evade el conflicto, de esta forma se excluyen las desigualdades económicas, de poder, etc. Por su parte, Barreiro (1974), plantea que la educación tradicional tiende a mostrar que la realidad es algo ya hecho, y no un proceso en transformación. Este autor plantea que, desde un enfoque curricular tradicional, la realidad debe describirse, clasificarse y nombrarse pero no explicarse, ni comprenderse por la (re)construcción de sucesos pasados. Cabe señalar que este tipo de enfoque curricular suele abundar en el detalle, por lo cual el alumno pierde de vista la totalidad. De esta manera se muestra la realidad en compartimientos estancos, enseñando así contenidos en los que los procesos históricos están desconectados de los económicos, o bien que los avances de la ciencia no están influenciados por los movimientos políticos, ni por necesidades de grupos económicos. Paulo Freire (1985) llamó a esto educación bancarizada, en la cual se superpone información, sin analizarla, ni relacionarla contra otra.

Cabrera, en este sentido, plantea que desde esta perspectiva, la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos escolares suelen producir una visión del mundo acrítica, neutralizadora, resignada o indiferente de la realidad. La consecuencia de ocultar contenidos es que se impide que sectores sociales oprimidos o vulnerables logren igualdad en cuanto a lo educativo, lo económico y lo social.

Además del currículum nulo (es decir, aquello que no aparece en el currículum escrito), otra dimensión importante para analizar es el currículum oculto. De acuerdo con Da Silva (1995), este currículum incluye todos los efectos de aprendizaje no buscados intencionalmente y suele considerarse que tiene más poder que el currículum explícito, por ser difícil de delimi-

tar. Este currículum oculto, de acuerdo con Cabrera (2011), suele verse en las prácticas escolares, discursos escolares, visiones del docente.

En este sentido, Da Silva (1995), se pregunta de quién está oculto el currículum oculto. Por lo general del estudiante, y sus fuentes suelen ser los rituales y prácticas escolares, las relaciones jerárquicas y de poder presentes en la Escuela, las características físicas del ambiente y características del agrupamiento humano. Los resultados de este currículum oculto son: docilidad, poder, competencia, conformismo, racismo, sexismo, concepciones de sociedad, concepciones de conocimiento, preconceitos, prejuicios, sistema laboral y jerárquico, etc.

En este sentido, desde una práctica crítica, se busca develar los procesos y contenidos presentes en el currículum oculto. Esto implica, según Cabrera, “usar una perspectiva histórica, social y económica en el análisis del problema, destacando la intervención de hombres y mujeres, de grupos, de sectores que construyen este mundo tal cual lo conocemos” (p. 96). Esto significa que para abordar cualquier problemática no se alude a aspectos individuales sino que se lo analiza desde lo estructural, con todos los actores y factores que intervienen en la realidad. Además, desde una perspectiva crítica, se asume que el currículum debe ser visto como el producto de las relaciones sociales existentes.

De acuerdo con Connell, R. (1999) citado por Cabrera (2011), los sistemas educativos occidentales tienen forma piramidal que expresan una distribución desigual del acceso a la educación, siendo el origen social de la población el condicionante para llegar a lo más alto. Este autor menciona la “justicia curricular” porque considera que desde este enfoque el docente puede preocuparse por quiénes acceden al bien social educación, cuánto y qué reciben. Para él es necesario analizar qué se enseña desde la justicia, y toma tres principios: el primer principio expresa que el currículum debe estar organizado a partir de intereses de los menos favorecidos; por ejemplo, plantear los temas económicos desde la situación de los pobres y no desde los ricos. El segundo principio propone la necesidad de construir democracia desde las escuelas, teniendo en cuenta que en una democracia las decisiones se toman colectivamente y es necesario que todos tengan oportunidad de participar. Se plantea una organización curricular cooperativa y no competitiva. El tercer principio se basa en seleccionar estrategias educativas que permitan construir relaciones sociales igualitarias.

En la visión de Cabrera, las ideas planteadas hasta aquí sobre el currículum crítico son las de incorporar perspectivas que logren desestructurar la mirada dominante y promuevan la

desestabilización del sentido común. La idea es que los estudiantes, ya sean niños, jóvenes o adultos, puedan contradecir lo que se afirma en los libros y en los medios de comunicación.

En este sentido, los educadores críticos deben preguntarse acerca de los criterios de selección de contenidos y la exclusión de otros, de acuerdo con Brusilovsky y Cabrera (2012), este hecho resulta fundamental para (re)pensar y reflexionar acerca de la propia tarea docente. Paulo Freire, citado por Cabrera (2011), llamó a esto “la dimensión ética de la práctica docente”, ya que entiende a los docentes como sujetos que deben posicionarse frente a lo que sucede en el mundo y deben oponerse a lo que consideran injusto. En su labor diaria, los docentes legitiman o no ciertas categorías sobre la realidad, delimitando lo correcto de lo incorrecto. Según Martínez Bonfè (1998), el docente tiene el poder de hacer y el poder para querer hacer. En el primer caso hace referencia a que los docentes tienen la capacidad para poder intervenir como sujetos reflexivos y críticos, con autonomía en la organización y control del trabajo y del currículum. En ese segundo caso, hace referencia a que el docente logre desarrollar una conciencia colectiva de educadores para utilizar los espacios que existen en el sistema y trabajar para ampliarlos. Es decir, que lo importante es cuestionarse el por qué y el para qué de lo que hace el docente en el espacio escolar.

Teniendo en cuenta lo dicho y reflexionando acerca de la importancia que tiene en la enseñanza obligatoria la enseñanza de las ciencias naturales y las visiones sobre el currículum y su incidencia sobre la enseñanza del área, cabría preguntarse qué contenidos deberían ser seleccionados para lograr las metas de la alfabetización en el área.

2.7.3. Visiones curriculares sobre las Ciencias Naturales

En principio se puede considerar que para que la población alcance la alfabetización tanto en ciencia como en tecnología los estudiantes deberían conocer varias dimensiones en relación con estas áreas. De acuerdo con Bybee (1997),

“la alfabetización científica (...) se extiende más allá del vocabulario, de los esquemas conceptuales y de los métodos procedimentales, para incluir otras dimensiones de la ciencia: debemos ayudar a los estudiantes a desarrollar perspectivas de la ciencia y la tecnología que incluyan la historia de las ideas científicas, la naturaleza de la ciencia y la tecnología y el papel de ambas en la vida personal y social” (p.29).

Es decir que, en la enseñanza obligatoria, se debería enseñar conceptos de ciencia, pero también ideas acerca de la historia de la ciencia y conceptos o habilidades para comprender la

verdadera naturaleza de la ciencia.

Estas ideas las proponen Gellon et al. (2005) al señalar que para que los alumnos aprendan ciencias será necesario incorporar como objeto de enseñanza y de aprendizaje cinco aspectos clave, inherentes a las actividades científicas, dichos aspectos son: el empírico, el metodológico, el abstracto, el social y el contraintuitivo.

El aspecto empírico de las ciencias está vinculado tanto a las ideas que fueron desarrolladas por ella como también a la manera en que se llegó a dichas ideas, es decir, este aspecto señala que es importante enseñar a realizar descripciones y explicaciones de la realidad a partir de las observaciones. Este aspecto incluye el hacerse preguntas, indagar, proponer ideas y ser capaz de cuestionar las ideas de otros.

En cambio, el aspecto metodológico permite llevar al aula los procedimientos, estrategias y técnicas utilizados por la ciencia, es decir, los pasos que la ciencia aplica a la hora de crear conocimiento. Sin embargo, no se trata de enseñar los pasos del método científico, sino que lo fundamental es enseñar a formular preguntas “contestables”, que permitan buscar explicaciones posibles y ponerlas a prueba. Esto se puede lograr, por ejemplo, llevando al aula casos históricos o bien simplemente cuando los resultados contradicen lo esperado proceder a la búsqueda de información y explicaciones alternativas. Este aspecto también está presente cuando se enseña al estudiante a aprender a formular hipótesis frente a cualquier pregunta y a partir de ella hacer predicciones; por esa razón, en este sentido, es importante que el alumno diferencie entre observación, inferencia e interpretación. En esta línea de trabajo también el propósito es enseñar a diseñar experimentos que le permitan al alumno contestar una pregunta o bien que pueda poner a prueba una hipótesis.

En relación con el aspecto abstracto de la ciencia, se considera que se introduce en el aula cuando se enseña a diferenciar entre una idea derivada de una observación directa y otra inventada para acomodar observaciones. Los autores plantean que si esto no se añade se podría decir que el estudiante tendrá una visión frágil de los conceptos científicos importantes. Es decir, que el docente deberá enseñar la diferencia entre observación e interpretación y reconocer la importancia del lazo entre el aspecto creativo y de base empírica de la ciencia.

En el caso del aspecto social, los autores plantean que es fundamental llevarlo al aula ya que permite al docente mostrar a sus alumnos cómo la sociedad influye en la comunidad científica, es decir, que el contexto determina de alguna manera qué y cómo logra conocer la

ciencia. Este aspecto queda incluido, por ejemplo, cuando en el aula se trabaja sobre la idea de consensuar para construir conocimiento, tal como hace la comunidad científica; con debate y exposición de evidencias entre otras estrategias.

Por último, el aspecto contraintuitivo está relacionado con las formulaciones de la ciencia que se vuelven altamente abstractas, desafían nuestra percepción sensorial y entran en conflicto con nuestro sentido común. En realidad, cuando se es capaz de superar el sentido común para describir o comprender un fenómeno, recién en ese momento se logra hacer ciencia. Una de las maneras de incluir en el aula este aspecto sería el de pedir predicciones y explicaciones de esas predicciones y luego contrastar la predicción con lo que sucede; lo ideal sería que el alumno incluya su explicación con una nueva evidencia.

Entonces, para alcanzar la Alfabetización en Ciencia y en Tecnología en la educación obligatoria, es necesario no solo enseñar contenidos sino también, como plantea García Carmona (2011)

“enseñar qué es la ciencia; cuál es su funcionamiento interno y externo; cómo construye y desarrolla el conocimiento que produce; que métodos emplea para validar y difundir esos conocimientos; qué valores están implicados en la actividad científica; cuáles son las características de la comunidad científica; qué vínculos tiene con la tecnología, la sociedad, la cultura...” (p. 404).

En este sentido, de acuerdo con Izquierdo et al. (1999), “si las ciencias son el resultado de una actividad humana compleja, enseñar no puede ser menos” (p. 48), es decir que no solo los alumnos deben conocer los resultados de la ciencia, sino será importante que reconozcan cómo llegaron a ellos.

En esta línea, Furman y Podestá (2010), expresan que en los estudiantes deben ir progresivamente conociendo la naturaleza de la ciencia y los fundamentos de cómo se genera el conocimiento científico. Esto es que no solo aprendan conceptos sino competencias e ideas relacionadas con el modo de hacer y pensar de la ciencia.

Las autoras proponen que los docentes planifiquen la enseñanza teniendo en cuenta dos dimensiones fundamentales que tiene la ciencia como empresa humana: la de producto (es decir, conjunto de conocimientos) y la de proceso (conjunto de modos de conocer de las ciencias). Ambas vendrían a ser como “las dos caras de una misma moneda” (Furman y Podestá, 2010), y por tanto inseparables.

Entonces, en contextos escolares la ciencia como producto representa los contenidos

conceptuales presentes en el currículo; en cambio la ciencia como proceso simboliza los modos de conocer a través de los cuales se construye el conocimiento científico. Entre estos procesos se puede mencionar la observación y descripción, el planteo de preguntas investigables, la formulación de hipótesis y predicciones, el diseño y la realización de experimentos, la formulación de explicaciones teóricas, la comprensión de textos científicos y la búsqueda de información y la argumentación, tal cual lo proponen Gellon et al. (2005) y García-Carmona (2011). Es decir que, para alcanzar una genuina Alfabetización Científica y Tecnológica no basta con que los alumnos aprendan contenidos conceptuales del área, sino que es necesario que aprendan cómo son o cómo fueron contruidos dichos conceptos.

En la actualidad, en los contextos de educación formal y desde la perspectiva vinculada a la Alfabetización en Ciencia y en Tecnología, se propone que la meta sea la de alcanzar y desarrollar en los alumnos un “Pensamiento científico y tecnológico”.

De acuerdo con Brown y Duguid (1989), el pensar científicamente implica tener la capacidad de participar de una serie de prácticas culturales particulares de las ciencias, que se vinculan a los modos de construir conocimiento, de comunicarlo y de colaborar. El desafío se centra en comenzar a diseñar prácticas de manera intencional para comenzar a mirar el mundo con una lente diferente.

De acuerdo con Kuhn (2010), el pensamiento científico tiene un núcleo central y es el de la metacognición, es decir, la reflexión sobre nuestro propio razonamiento. En palabras de Furman (2016) “pensar científicamente implica ser conscientes de lo que sabemos y cómo lo sabemos” (p.17).

Por su parte, Harlen (2008), señala que los puntos clave de este pensamiento son, por un lado, la capacidad de sostener y desarrollar la curiosidad y un sentido de la maravilla sobre el mundo que nos rodea; además este pensamiento permite acceder a modos de reflexionar basados en evidencias y razonamientos. Por otro lado, brinda la satisfacción de encontrar respuestas por uno mismo a preguntas por medio de la actividad mental y física. Igualmente ayuda a desarrollar la flexibilidad en el pensamiento y el respeto por la evidencia. Por último, se puede señalar que brinda el deseo y la capacidad de seguir aprendiendo.

Sin duda, el desarrollo del pensamiento científico es todo un desafío y una tarea que deberá asumir el docente para ser llevada al aula de manera sistemática e intencionada.

Según Furman (2016), el pensamiento científico y tecnológico comparte una mirada

preguntona y curiosa acerca del mundo, la planificación de estrategias para responder preguntas, la búsqueda de evidencias y el pensamiento analítico. Sin embargo, la diferencia está en que la ciencia busca conocer cosas acerca de cómo funciona el mundo y en cambio la tecnología busca resolver problemas.

En este sentido, los lineamientos curriculares para la Educación de jóvenes y adultos de la provincia de Buenos Aires plantean que en esta modalidad es necesario tener en cuenta tanto los contenidos conceptuales como las competencias científicas, es decir, lo que plantea el campo de la didáctica de las Ciencias Naturales (2012).

Además, agregan que es de suma importancia considerar e introducir la relaciones ciencia y sociedad (incluidos sus aspectos más debatibles) lo cual resulta una exigencia para una concepción de la ciencia como empresa colectiva, con aspectos positivos y negativos, alejada de la visión deformante, pero muy extendida, de una ciencia éticamente “neutra”. Esta relación constituye un elemento educativo de gran importancia para poder tomar decisiones fundamentadas.

Por otro parte, desde la modalidad de adultos, se propone evitar que los contenidos del área se traten superficialmente, provocando reduccionismos, donde las clases se conviertan en un ámbito para intercambiar solo comentarios sobre opiniones fundadas, en el mejor de los casos, en artículos de prensa.

En esta línea, la propuesta para la educación de adultos de la Provincia de Buenos Aires, trata de impulsar e incorporar en los contenidos mínimos, cuestiones sólidamente justificadas que den la idea de los avances más recientes de la ciencia y de sus aplicaciones tecnológicas, sin olvidar las repercusiones ambientales y sociales.

Por otro lado, plantean promover la visión de la ciencia como cuerpo de conocimientos abiertos y en construcción. Para ello proponen presentar solo las respuestas tentativas a situaciones problemáticas, teniendo en cuenta la evolución histórica, las crisis, los enfrentamientos y las transformaciones revolucionarias de las ciencias. Por ejemplo, frente a situaciones problemáticas relacionadas con la salud alimentaria es posible debatir las diferentes posturas existentes en el campo científico y en la sociedad alrededor de la producción y el consumo de alimentos transgénicos.

Desde la Dirección de Educación de Adultos de la provincia de Buenos Aires se plantea, además, que al momento decidir “qué enseñar” es preciso tener en cuenta que los alumnos, jóvenes y adultos deben aprender a construir marcos teóricos sólidos estableciendo vínculos

entre el *conocimiento cotidiano* (presente en el medio social y en las ideas de los alumnos, que debe ser referente continuo del conocimiento escolar, pues, desde el punto de vista educativo se trabaja desde y para el conocimiento que generan y construyen los estudiantes), el *conocimiento científico organizado* (que hace su aporte para el análisis de las problemáticas complejas planteadas) y el *conocimiento metadisciplinar* (que comprende el saber metacientífico, es decir el filosófico, epistemológico que da una visión orientadora de la intervención educativa y permite optar por un paradigma que organice el conocimiento y funcione como eje articulador de las propuestas curriculares).

Este enfoque propuesto por la dirección de adultos se encuentra, una vez más, en sintonía con lo expresado por la didáctica de las ciencias naturales, cuando enuncia que los ciudadanos deben ser alfabetizados científica y tecnológicamente.

En este sentido, Hereza y Valero (2005) recomiendan y añaden que los jóvenes y adultos de la educación formal sean alfabetizados científicamente desde una perspectiva en Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). Este enfoque (CTS) es un amplio movimiento pedagógico que pretende contribuir a una mejora de la educación científica y tecnológica de todas las personas, propiciando la participación democrática de la ciudadanía, en la evaluación y toma de decisiones respecto de asuntos científicos y tecnológicos de interés social.

De acuerdo con Fourez (1997), esta perspectiva se corresponde con una “Alfabetización Científica y Tecnológica” (ACT) ya mencionada en este capítulo. En esta línea, explica que este enfoque debe buscar la autonomía del individuo para lograr reconocer y analizar el discurso del especialista; la comunicación con los demás en su contexto cultural, social, ético y teórico; y la adquisición de un cierto manejo de su entorno que implicaría un saber hacer y un poder hacer.

No obstante, el uso de este enfoque y de acuerdo con Fourez, debe poseer tres niveles de alfabetización: el primero de ellos sería un nivel práctico, este permitiría al alumno utilizar los conocimientos en la vida diaria y así mejorar sus condiciones; el segundo nivel sería el científico cívico, que ayudaría para que la gente pueda intervenir socialmente con criterio científico en decisiones políticas; el último nivel sería el cultural y serviría para lograr que la ciencia sea reconocida como parte de la cultura humana, para lograr así incidir en la sociedad actual. Desde esta propuesta, se puede pensar que la mejor opción es tomar problemas cercanos y reales, ya que de este modo se estimula al alumno a que realice “una lectura crítica de

la realidad y la participación ciudadana” (España y Prieto, 2009)

En esta investigación se indaga a los docentes en relación con su práctica respecto del currículum propuesto, es decir, al tiempo destinado al área científica, objetivos, estrategias didácticas, entre otras cuestiones.

En este punto cabría preguntarse qué enfoque para la enseñanza se propone como el más adecuado para alfabetizar científica y tecnológicamente a los alumnos en la educación obligatoria o EpJA.

2.7.4. Un modelo de enseñanza para el aprendizaje de las Ciencias Naturales

Dentro del campo de la didáctica de las Ciencias Naturales existe cierto nivel de consenso acerca de cómo se debería enseñar Ciencias Naturales en la educación obligatoria para lograr el desarrollo del pensamiento científico y tecnológico en los estudiantes. Este campo plantea el uso del enfoque por indagación, ya que es el modelo de enseñanza que mejor se adecua a las metas de aprendizajes que se recomiendan.

Según Furman y Podestá (2010), “este modelo propone que los alumnos, guiados por sus docentes, logren construir conceptos y estrategias de pensamiento científico, teniendo en cuenta que los conceptos en la ciencia se construyen y se validan a partir de cierta metodología y en una comunidad de pares en que se comparten ciertas reglas” (p. 54)

En este sentido, de acuerdo con los Cuadernos para el Aula (2006), los nuevos modelos de la ciencia escolar, que se configuran a partir de preguntas y explicaciones, deben servir para ser aplicados a otras situaciones y para comprobar que también funcionan, que son útiles para predecir y tomar decisiones, entonces, decimos que son potentes y generalizadores.

No obstante, es necesario tener en cuenta que el aula es un espacio de diálogo e intercambio entre diversas formas de ver, de hablar y de pensar el mundo, donde los participantes, alumnos y maestros, ponen en juego los distintos conocimientos que han construido sobre la realidad (p. 16)

Además, un docente, al momento de planificar debe considerar lo que plantea Brown, Collins y Duguid (1989), que el conocimiento conceptual no es comprendido completamente hasta que no se utiliza. Por esta razón, Osborne y Dillon (2008), citados por Furman (2016), plantean la necesidad de que los alumnos tengan la oportunidad de participar en indagaciones o pequeñas investigaciones que duren algún tiempo o que tengan la oportunidad de modelizar o bien argumentar, como hace la ciencia al construir conocimiento, es decir, trabajar con actividades auténticas.

Según Jiménez Aleixandre (2010), las actividades auténticas se deben proponer en primer lugar con un verdadero problema o bien que no tenga una resolución obvia. También debe ser relevante para el alumno, esto es, que tenga significatividad para su vida diaria. Además, el problema debe tener apertura, o sea, tener varias soluciones posibles (como sucede en la vida real). Por último, debe ser un problema que su proceso de resolución implique indagación, esto significa que el alumno debería implicarse en el diseño de un experimento para generar datos, analizarlos, generar explicaciones, etc.

En esta línea, Furman (2016) resume un modelo de buenas prácticas para el desarrollo del pensamiento científico y tecnológico, compuesto por tres puntos importantes: el primer pilar es que el aprendizaje debe ser contextualizado; el segundo pilar se relaciona con la participación de los alumnos en prácticas auténticas (mediante indagación y diseño experimental); y por último es necesario ofrecer a los estudiantes espacios de intercambio y reflexión para hacer el pensamiento visible, ya que la idea es construir con el otro y fomentar la metacognición.

En relación con la enseñanza de las ciencias naturales en EpJA, se considera de interés que sea por un lado desde una perspectiva Ciencia Tecnología y Sociedad (CTS) y por otro lado desde un enfoque de enseñanza que muestre a la ciencia como una actividad colectiva, con aspectos positivos y negativos, alejada de la visión deformada de una ciencia éticamente “neutra”.

En esta línea, también se intenta promover una visión de la ciencia con un cuerpo de conocimientos abiertos y en construcción. Entonces, frente a situaciones problemáticas, por ejemplo, relacionadas con la salud, desde este enfoque, se puede proponer debatir diferentes posturas existentes en la ciencia y en la sociedad, esto puede darse por ejemplo alrededor de la producción y el consumo de productos comestibles transgénicos.

No obstante, en este punto, cabría preguntarse qué enfoque didáctico es el más adecuado para alfabetizar científicamente con orientación CTS en EpJA.

Aquí también existen coincidencias ya que de acuerdo con Gil (1993), el modelo didáctico por investigación (resolución de problemas o indagación) es el que brindaría las condiciones para lograrlo. Este modelo, como ya ha sido expuesto, enfrenta al alumno a situaciones problemáticas que le permiten modificar y reelaborar sus esquemas de conocimiento, construyendo su propio aprendizaje a partir de las estrategias cognitivas y conocimientos previos de que dispone, como así también de sus intereses y propósitos.

Por su parte, Acevedo et al. (2003) expresa que para diseñar clases desde esta perspecti-

va es recomendable el uso de mediadores curriculares provenientes del periodismo científico y la divulgación científica. Esta última propuesta busca que el joven o adulto alfabetizado científico y tecnológicamente sea capaz de leer artículos periodísticos sobre ciencia y tecnología a lo largo de su vida y que en esta lectura tenga la posibilidad de tomar una postura crítica.

2.7.5. La evaluación de los aprendizajes en el área de las ciencias naturales

La evaluación es una práctica central de la educación. No obstante, en general, en contextos escolares se la confunde con la acreditación y suele ser también un mecanismo de control social y legitimación del conocimiento escolar que tiene incidencias en la promoción de los estudiantes, sobre su propio auto concepto, sobre su familia, etc. (Salinas, 1994: 159).

De acuerdo con Cabrera (2011), esta práctica tiene sus orígenes en el siglo XIX con sistemas educativos masificados, con necesidad de lograr disciplina social y de formación de mano de obra. Estas prácticas se consolidan en el siglo XX con la asignación de notas a través de pruebas “objetivas” en una evaluación educacional cuyo objetivo central es medir, comparar, controlar (Carlino, 1999).

Debido a lo mencionado resulta, muchas veces, un desafío realizar prácticas educativas que entiendan a la evaluación como un espacio de aprendizaje para los alumnos y para los docentes. En este sentido, de acuerdo con Perrenoud (2004), la evaluación debe ser considerada como un proceso formativo que busque retomar los errores de los estudiantes para construir y no para descalificar. Desde este enfoque, la evaluación busca avanzar y mejorar la autoestima del estudiante como así también busca responder a la heterogeneidad del alumno, pero además pretende involucrar a los estudiantes en su formación continua.

Por su parte, Furman y Podestá (2010), plantean que la evaluación en el área de las ciencias naturales debe ser coherente con la forma de enseñar, porque transformar la enseñanza sin transformar la evaluación es un problema, debido a que lo que evaluamos de nuestros alumnos se focaliza como importante.

En esta línea, Black y William (1998), citados por Furman y Podestá (2010), proponen cambiar la frase “evaluación del aprendizaje” por “evaluación para el aprendizaje”, por la cual el papel de la evaluación sea el insumo para la mejora. Sin embargo, para que esta propuesta sea verdaderamente efectiva, se debe involucrar a los alumnos en su propio aprendizaje, para que sean capaces de autoevaluarse. Esto último solo se puede lograr si los estudiantes conocen

cuáles serán los objetivos de aprendizaje propuestos por el docente.

En este sentido, en la actualidad, se reconoce que los alumnos que más aprenden son aquellos que lo hacen por sí solos, regulando sus dificultades o buscando y encontrando ayudas para superarlas. De acuerdo con Brown (1987), la capacidad de autorregularse está relacionada con la posibilidad de poner en juego estrategias meta cognitivas, para ello el alumno necesita conocer las estrategias de aprendizaje, la secuencia de actividades necesarias para lograr los aprendizajes y los criterios de evaluación.

No obstante, en este proceso de evaluación, según Furman y Podestá (2010), es necesario también que el docente realice retroalimentación y devolución hacia adelante, con fundamento para guiarlo a avanzar en su proceso de aprendizaje (p. 167).

Por último, al momento de evaluar, el docente debe tener presente que es necesario buscar principalmente la metacognición del estudiante, es decir, debe reconocer qué y por qué aprendió. No obstante, también se considera de importancia retroalimentar para enriquecer los aprendizajes y, cómo no, para la reflexión docente.

2.8. Resumen del capítulo

A lo largo de este capítulo se abordan cuestiones fundamentales en relación con las RS docentes y su impacto en el diseño de las prácticas educativas. Se ha hecho referencia a las particulares formas de trabajo docente (orientaciones de trabajo) que se pueden reconocer a través de la indagación de determinadas RS docentes.

Asimismo, se describió el marco teórico de referencia vinculado con las prácticas educativas en el área de las ciencias naturales. Esta descripción se focalizó en los motivos por el cual es importante la enseñanza de las Ciencias Naturales en EpJA, en los contenidos que se consideran fundamentales para el área si lo que se busca es un desarrollo intelectual de carácter científico en los estudiantes y, por último, se describió el modelo de enseñanza que mejor se adapta a la enseñanza del área desde una perspectiva de alfabetización científica.

En el siguiente capítulo se exponen las decisiones metodológicas que permitieron llevar adelante el presente procesos de investigación.

CAPÍTULO III: Metodología

3.1. Decisiones metodológicas

El presente estudio se enmarca dentro de las Ciencias Sociales, específicamente en el campo de la investigación educativa. Según Mouly (1978), citado por Cohen et al. (1990), se puede definir a la investigación como un proceso que ante un problema llega a soluciones fiables; esto se consigue porque en estos estudios se obtienen, se analizan e interpretan datos empíricos, de manera planificada y sistemática.

En este sentido, se puede decir que una investigación es un trabajo metódico que busca describir y conocer un determinado fenómeno, en este caso del ámbito social y educativo. En este contexto “la investigación también puede verse como un constante diálogo entre la teoría y un fragmento de la realidad estudiada, donde la teoría se especifica y el fragmento de la realidad va tomando profundidad más allá de lo aparente” (Grajales et al. 1999, citado por Aravena et al. 2006: 35)

En este trabajo de tesis, de acuerdo con el problema, las preguntas de investigación, y desde el marco teórico de referencia, se ha decidido realizar una investigación cualitativa de corte descriptivo e interpretativo mediante un estudio de caso. Desde estas perspectivas es como se logra trazar el camino que permite diseñar los instrumentos de recolección y análisis de datos que luego son utilizados para describir e interpretar el fenómeno social bajo estudio.

La metodología cualitativa se caracteriza por ser “multimetódica en su enfoque debido a su carácter interpretativo y naturalista hacia su objeto de estudio” (Denzin y Lincoln, 1994: 2). El uso de una metodología cualitativa se justifica en este estudio porque se busca observar y describir en profundidad las representaciones sociales (RS) de cuatro docentes desde sus particulares marcos de referencia y considerados como modelos de buenas prácticas o docentes “transformadores”.

La decisión de realizar un estudio de caso se justifica porque, de acuerdo a Eisenhardt (1989), se trata de una “estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares”. Es así como, dicha metodología permite indagar el tema de interés en profundidad y en un contexto real, para reconocer más ampliamente el fenómeno bajo estudio, buscando establecer una amplia variedad de significados de los hechos analizados en su contexto natural.

Los cuatro docentes que forman parte del estudio de caso se desempeñan en un centro

de Educación Primaria para Jóvenes y Adultos (EpJA) ubicado en un barrio periférico de la ciudad de La Plata. La finalidad ha sido reconocer determinadas representaciones sociales docentes para luego establecer en qué medida dichas representaciones impactan o condicionan las decisiones curriculares que toman los docentes al momento de seleccionar los contenidos y diseñar las actividades para la enseñanza de las Ciencias Naturales.

Siguiendo a Stake (1995), citado por Rodríguez et al. (1996), durante esta investigación se mira el contexto social y sus protagonistas desde una perspectiva holística. Es decir que ni el contexto ni los sujetos seleccionados fueron reducidos a una variable, sino que se consideraron como un todo, buscando de este modo entenderlos desde sus singulares marcos de referencia, sin olvidar los contextos naturales donde se desenvuelven.

Establecidas las ideas precedentes, se ha decidido llevar adelante los primeros acercamientos al campo. Estos se produjeron durante los años 2013 y 2014 y consistieron en un proceso de exploración y descripción inicial que permitieron reconocer el contexto donde los docentes que más tarde serían seleccionados se desenvuelven.

Por otro lado, los contactos iniciales ayudaron a decidir y diseñar los instrumentos metodológicos (entrevistas en profundidad y revisión documental) utilizados para la recolección de los datos empíricos. Más tarde, en el año 2015, se realizó el trabajo de campo, sistemático y sostenido (de recolección de datos), que tuvo una duración de seis meses.

En cuanto al proceso de análisis de los datos obtenidos se opta por la técnica de análisis de contenido en su vertiente cualitativa (Bardín, 1996). Esta técnica se basa en la propuesta hecha por Mayring (2000), sobre el análisis de contenido tradicional, debido a que la finalidad del proceso fue agrupar los datos obtenidos en un conjunto homogéneo, para posteriormente clasificarlos según si expresaban o no similar sentido. El proceso de análisis mencionado es realizado por etapas hasta llegar a conceptualizaciones y reglas descriptivas con el fin de justificar la asociación de los datos que se van realizando.

En este punto, es importante mencionar que tanto la etapa de recolección como de análisis de datos (realizados en parte de modo paralelo) se hace de manera reflexiva y mediante procesos de retroalimentación permanente entre las investigadoras (la autora y la directora de tesis) así como entre las observaciones del campo y el marco teórico, buscando así profundidad y riqueza en el análisis obtenido.

3.2. Descripción del contexto de investigación

3.2.1. Organización de los establecimientos educativos destinados a la EpJA

De acuerdo con Martínez (2011), desde el Estado han sido varias las formas de organización institucional que se adoptaron para la educación de personas jóvenes y adultas. Sin embargo, en este apartado solo se abordan los espacios de Educación Primaria para Jóvenes y Adultos (EpJA), foco del presente estudio, omitiendo otras esferas tales como: las escuelas y centros secundarios para adultos, los planes de alfabetización, los programas de terminalidad, los centros de formación profesional y/o secundaria en contextos de encierro.

En la Provincia de Buenos Aires la Educación Primaria para Jóvenes y Adultos (EpJA) es la encargada de otorgar las certificaciones de finalización de la educación primaria, que tiene una duración de tres años y se divide en dos ciclos; sin embargo, mantienen las características de enseñanza ciclada y no graduada, es decir que la duración de un ciclo no es equivalente a un año escolar o calendario, por tanto los alumnos promueven o avanzan según los objetivos alcanzados.

Hace algunos años, en el marco de la antigua legislación, se dividía al nivel primario en tres ciclos que se ordenaban de 1° a 9° año. No obstante, con la nueva Ley Nacional y Provincial se incorporó 7°, 8° y 9° a la órbita del nivel secundario (Ley de Educación Nacional 24.195).

En el año 2010, en el distrito de La Plata, había 33 unidades educativas que se dividían en 290 secciones para atender a toda la matrícula joven y adulta (Martínez, 2011). Cabe aclarar que en estos contextos se llama secciones al grupo de estudiantes a cargo de un docente, el cual puede impartir clases para el primero y/o segundo ciclo. Estos son “espacios” que se abren en cooperativas u otros establecimientos barriales (alejados del CEA, o sede, o edificio central) con el fin de dar terminalidad primaria a la población de jóvenes y adultos ubicada en diferentes comunidades.

De acuerdo con el Departamento de datos de la Dirección de Información y Estadística de la Provincia de Buenos Aires a lo largo de los últimos 15 años el número de establecimientos de EpJA disminuyó y aumentó el de secciones (Martínez, 2011).

En la ciudad de La Plata, el nivel primario para jóvenes y adultos se organiza bajo dos modelos: por un lado están los Centros de Educación de Adultos (CEA), uno de los cuales es el foco del presente estudio; y por el otro lado está el modelo llamado Escuelas Generales de Educación Básica para Jóvenes y Adultos (EGBJA).

Los CEA son establecimientos educativos que brindan la Educación General Básica a alumnos mayores de 16 años y su existencia depende de la matrícula. Además pueden ser

fijos o rotativos en función del lugar donde se lleven a cabo los procesos educativos; también pueden ser abiertos o cerrados teniendo en cuenta la procedencia de los alumnos, es decir, si provienen de la comunidad o de alguna institución o empresa, respectivamente. Por otro lado pueden estar nucleados (dependientes de la Dirección de Adultos), o pueden ser no nucleados (dependientes de la Jefatura de Inspección de la Región a la que pertenecen), según resolución 68/87 de la Dirección de Adultos de la DGCyE.

Por lo general, los CEA se encuentran en barrios periféricos de la ciudad, en este caso del distrito de La Plata, y trabajan de forma descentralizada, es decir, que desarrollan su labor educativa en diferentes secciones. Si bien algunos CEA (como el del presente estudio) tienen edificio propio, en la mayoría de los casos la sede es el inmueble que pertenece a la escuela primaria tradicional. En estos lugares se centraliza la información administrativa respecto de los alumnos inscriptos y los asuntos docentes (Martínez, 2011). Es importante decir que en estos centros los docentes no cuentan con equipo directivo ni administrativo y que es el propio maestro el que lleva adelante los procesos burocráticos y de supervisión pedagógica.

En cuanto a los jóvenes y adultos que asisten a estos centros, la mayoría debe realizar trayectorias cortas para llegar a clase, es decir que sus domicilios suelen estar muy cerca de la escuela. Por esta razón es común encontrar miembros de una misma familia acudiendo a tomar clases y compartiendo el mismo espacio físico.

Respecto de la carga horaria del alumnado, es frecuente que la hagan de manera alternada, es decir, asisten dos o tres veces por semana, en cualquiera de los tres turnos.

Por su parte, los maestros acuden a clase los cinco días de la semana, ya que dividen los cinco días laborables en diferentes secciones y turnos, de acuerdo con la matrícula con la que cuentan en cada ciclo lectivo y sección.

No obstante, a pesar de todas estas particularidades, a la gestión administrativa de los CEA se la considera como un ámbito educativo formal y por tanto debe acreditar y certificar los saberes adquiridos por los estudiantes.

En cambio, las instituciones llamadas EGBJA pueden tener bajo su tutela varios centros distribuidos en diferentes lugares (Martínez, 2011). Siempre utilizan los edificios de las escuelas primarias y organizan a sus estudiantes por divisiones, según su gradualidad y/o trayectoria educativa. En estas escuelas, existen lugares destinados para el personal directivo y sus docentes comparten momentos con sus pares.

El dictado de las clases se realiza los cinco días de la semana, con varios cursos trabajando simultáneamente y en turno vespertino, ya que el resto de la jornada el establecimiento se encuentra ocupado por el nivel primario y por tal motivo en estos espacios los adultos conviven con el mobiliario y el material pedagógico que los niños y niñas realizan durante el día. Esta última manera de organizar las instituciones es la que más se parece a la Escuela Primaria para niños, esto no se debe solo a que comparten el mismo edificio con la primaria tradicional, sino porque sus prácticas, distribución y mobiliario utilizado suelen asemejarse con el de los pequeños.

En ambos modelos institucionales se flexibilizan algunas cuestiones burocráticas para permitir a los jóvenes y adultos inscribirse a lo largo de todo el ciclo lectivo. Esta decisión fue tomada porque se considera que lo más importante es el (re)ingreso del sujeto al sistema.

La presente investigación se realiza en una escuela que imparte educación primaria para jóvenes y adultos, ubicada en los alrededores de la ciudad de La Plata. Presenta las características generales mencionadas de los CEA no nucleados, es decir que depende de la Jefatura de Inspección de la Región. También presenta otras singularidades que se describen a continuación.

3.2.2. El CEA seleccionado: historia sobre su fundación

El CEA donde desarrollan su labor los docentes seleccionados para esta investigación pertenece al distrito de La Plata y fue creado en el año 1986. Su finalidad ha sido, durante esa época, dar continuidad a sus estudios primarios a un numeroso grupo de personas adultas que el año anterior habían iniciado su proceso de alfabetización a través del Plan Nacional de Alfabetización vigente en dicha época. Ese mismo año fue realizada una solicitud para la apertura del centro que se elevó a la Dirección de Educación de Adultos de la Provincia de Buenos Aires a través de la Jefatura de Inspección correspondiente. De esta manera, el servicio educativo fue autorizado por una resolución ministerial y comenzó a funcionar como centro no nucleado, es decir que es controlado por la Jefatura de Inspección.

El centro, en sus inicios, contaba con dos secciones vespertinas ubicadas en un edificio educativo emplazado a las afueras de la ciudad de La Plata. Sin embargo, en el año 1992 se inició un proceso de cambio en la organización del Centro para dar respuesta a las necesidades de una matrícula potencialmente alta que no lograba ser captada o retenida adecuadamente. El proyecto apuntaba al traslado del servicio a organizaciones comunitarias con tarea social en la zona, a la ampliación de la oferta de horarios de cobertura educativa (turno tarde y turno noche), a la posi-

bilidad de brindar inclusión en el sistema a aquellos que no podían asistir a la Escuela todos los días, y a la vinculación estratégica con instituciones y sectores tanto como punto de entrada en la comunidad como para generar proyectos compartidos de transformación social.

Es así que, a partir de ese año, con un solo cargo de maestro de ciclo, se inicia la reconversión de un centro con una única sección a la modalidad rotativa de ciclos agrupados. Según la resolución 68/87 que reglamenta los servicios educativos de la rama de adultos, los centros con carácter rotativo prestan su servicio educativo utilizando más de un lugar físico, alternando la presentación durante la semana laboral, posibilitando la atención de por lo menos dos grupos de educandos por un mismo docente. Entonces, para llevar a cabo este proyecto, la inspección tuvo que autorizar en abril de 1992 el funcionamiento del CEA los días martes y jueves por la tarde en un establecimiento Salesiano ubicado en un barrio de los alrededores de la ciudad de La Plata. De esta forma, el resto de la semana (lunes, miércoles y viernes) los docentes se podían organizar para asistir a otra entidad educativa, pero en el turno noche.

El resultado de estas reformas fue la duplicación de la matrícula inicial. Es por eso que, al siguiente año, se profundizó esta línea de acción y se trasladó el turno noche a una asociación vecinal, también en la periferia de la ciudad, repitiéndose la duplicación de la matrícula inicial. Cabe destacar que cada turno, aunque dependan del mismo CEA, va conformando un perfil propio acorde a la población asistente.

Dos años más tarde, en 1994, la entonces Dirección General de Escuelas y Cultura autoriza por resolución (N° 13653 del 9/6) a trasladar el desempeño de la maestra de ciclo a dos secciones, esto significa que la maestra podía completar su carga horaria con dos grupos de alumnos diferentes, en barrios diferentes, y cubrir un área geográfica mayor. Este hecho es el inicio de un momento histórico para el centro debido a que permitió comenzar una serie de articulaciones interinstitucionales e intersectoriales que han permitido, a su vez, brindar diversos talleres de capacitación a alumnos y exalumnos, así como también desarrollar y participar de proyectos educativos, culturales y sociales. Entre estas articulaciones se destacan las efectuadas con las Facultades de la Universidad Nacional de La Plata de Ciencias Naturales, Ciencias Exactas, Periodismo y Comunicación Social, Trabajo Social, en un Centro de Formación Profesional de La Plata, Unidad Penitenciaria N° 12 de Gorina, Subcomisión de Estudios Históricos y Culturales de Gorina, Consejo de Seguridad en el Tránsito de la Provincia de Buenos Aires, la Escuela de Estética N° 1 de La Plata y la FM Raíces, entre otras.

Además, en aquella época, también se creó la Asociación Cooperadora del Centro, que siempre ha participado y acompañado con su labor el proyecto educativo.

3.2.3. *El CEA en la actualidad*

Actualmente el centro cuenta con una sede central con edificio propio, ubicada al noroeste del Partido de La Plata, a 5 km del centro de la ciudad, cercana a la localidad de City Bell, y a 53 km de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La institución continúa dependiendo de la Dirección de Adultos de la Provincia, por lo tanto, además de impartir educación formal, debe implementar los planes y programas educativos brindados por dicha modalidad. Además, en el presente, cuenta con ocho secciones donde desarrollan su labor ocho docentes en tres turnos.

Durante los ciclos lectivos 2013, 2014 y 2015, cuando se llevó adelante esta investigación, había 200 alumnos inscriptos, entre jóvenes y adultos, de los cuales 120 asistían regularmente.

En el presente, las secciones que dependen del CEA y que se instalan en diferentes comunidades permanecen o se retiran de los barrios de acuerdo con la demanda existente del servicio y/o si el centro considera que cumplió o no con su labor, que es la de alfabetizar y dar terminalidad primaria a la comunidad.

La decisión de instalarse en una comunidad o no depende del trabajo de campo realizado por los docentes entre los meses de diciembre y febrero. En estos meses los docentes recorren los diferentes barrios con potencial matrícula. La finalidad es dar a conocer su oferta educativa. No obstante, las maestras (durante las entrevistas) han coincidido en que es el “boca a boca” lo que realmente funciona, si se quiere aumentar la matrícula.

En la actualidad, los requisitos para poder inscribirse en el CEA son: ser mayor de 16 años y la presentación del DNI, pasaporte o cédula de identificación. Respecto de este último requisito, las docentes han mencionado que no es necesario contar con el DNI para asistir al centro, pero luego sí será necesario para otorgar el título.

Este centro, desde su apertura, se ha caracterizado por su modalidad “flexible” en cuanto al control de la asistencia u horarios, ya que se tuvo y se tiene en cuenta a los alumnos que trabajan o tiene familiares a cargo. Sin embargo, para recuperar el tiempo que no han permanecido en el aula, los docentes en general les asignan a sus alumnos tareas domiciliarias para que sean realizadas y así mantenerse al día con los aprendizajes.

3.2.4. *El CEA y el proyecto pedagógico*

El proyecto educativo del centro plantea una serie de objetivos y propósitos para esta institución. Si bien pueden parecer un formalismo, durante las entrevistas y los acercamientos al campo, se ha podido reconocer cómo los docentes confirmaban (con sus declaraciones) llevarlos adelante. Por esta razón se ha considerado de interés su mención en este apartado.

El primer propósito que plantea el centro es la descentralización de la organización. Esto significa la extensión de la tarea pedagógica a otros barrios a través de sus secciones. Otros de los propósitos es el de abandonar las concepciones compensatorias hegemónicas para declinarse hacia una Educación de Adultos que haga propia la concepción pedagógica de Freire que, según este Centro, es la que redefinió los roles de los docentes y de los discentes. También el centro se propone superar las formas de aprendizaje descontextualizadas. De acuerdo con sus protagonistas, los estudiantes, además de recibir formación en lectoescritura, iniciación al cálculo matemático y formas científicas de conceptualización, deben recibir una educación básica que los ayude a interpretar la realidad y transformarla. Otras de las cuestiones que también se plantea en este CEA es la de conformar redes sociales, es decir, generar articulaciones interinstitucionales e intersectoriales consideradas estratégicas para el centro. La base de esta idea es (de acuerdo con los lineamientos del PEI) no adueñarse del proyecto (como los docentes llaman al centro), es decir, compartir desde el discurso y las prácticas el trabajo realizado. Esto lo justifican diciendo que todo proyecto es un proceso dinámico e inacabado, que siempre queda mucho por hacer, por corregir, por reformular, por mejorar, y por ello es necesario que esté la mirada crítica sobre el quehacer diario, el debate y la problematización acerca de las cosas que pasan. Por eso plantean la idea de incorporar nuevos actores, de compartir el proyecto y no adueñarse de él. De esta manera el centro propone su apertura a otras instituciones, para interaccionar y lograr darle dinamismo al proyecto pedagógico que ellos llevan adelante.

El centro, además de lo mencionado, ofrece programas educativos a las comunidades que la necesiten, buscando aumentar la captación de matrícula masculina (que es menor que la femenina) y también mejorar los índices de retención de matrícula. Asimismo, busca promover la continuidad de los egresados en los niveles de Educación Media y alcanzar así la capacitación laboral de sus alumnos a través de cursos de Formación Profesional. Por esta razón, desde hace algunos años, la institución articula su labor con el Plan FinES (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios) del Ministerio de Educación de la Nación. Este plan tiene

como objetivo la finalización de la Escuela Secundaria para mayores de 18 años, es un plan llevado a cabo por el Gobierno Nacional a partir del año 2008 y es de alcance nacional, funciona en todas las jurisdicciones de la Argentina. Este programa consta de seis cuatrimestres completos que lleva aproximadamente tres años concluirlo, teniendo una carga horaria de dos veces por semana con dos horas cada día.

En relación con las propuestas pedagógicas (que se llevan adelante concretamente dentro del aula), se puede decir que las docentes trabajan dependiendo del nivel alcanzado por cada alumno a lo largo de su trayectoria educativa, por lo que las actividades que aparecen en una clase pueden ser muy variadas en cuanto al nivel de profundidad alcanzado. En este sentido, si los maestros a cargo de cada sección lo consideran necesario, antes de comenzar con los contenidos de educación primaria, proceden a alfabetizar a los alumnos durante uno o dos años, según el caso.

Luego, el alumno, para egresar o acreditar cada ciclo, debe dar cuenta a su maestro de la apropiación de la totalidad de los contenidos establecidos para el Nivel Primario, por la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. Los estudiantes deben superar objetivos durante instancias de evaluación formal, sin embargo no se les informa el resultado con calificación numérica sino de modo cualitativo. Luego, el docente utiliza la calificación numérica final del ciclo lectivo ante las autoridades. En este sentido, los docentes toman la decisión de acreditar o no los aprendizajes de los alumnos, promoviéndolos al siguiente año o promoviendo su egreso.

3.2.5. El CEA y la organización de los espacios curriculares

El centro, como ya ha sido comentado, imparte educación primaria formal a personas jóvenes y adultas con el fin de que puedan acreditar el nivel de estudios primarios.

Se enseñan las cuatro áreas básicas del nivel: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. En cambio, los espacios curriculares de Lengua extranjera, Informática, Plástica y Educación Física, también correspondientes al nivel primario de modalidad común, no se dictan ni en este centro ni en ningún otro de estas características. La incorporación de estos espacios a la EpJA es un reclamo que estos y otros docentes de la modalidad vienen haciendo a las autoridades educativas provinciales. Hasta la fecha no han tenido respuestas.

En relación con el área de las ciencias naturales, como en otras áreas, el equipo docente diseña una planificación anual que luego es utilizada por todos sus docentes. Dicha planificación presenta los contenidos que se deberían impartir en el área de acuerdo con los

lineamientos curriculares provinciales y de acuerdo con los idearios del centro. Sin embargo, los docentes tienen la libertad de modificarla o no, de acuerdo con el grupo de estudiantes que tenga a cargo y al contexto social en que se lleva adelante la tarea pedagógica. Los bloques temáticos de esta planificación son los que propone el diseño curricular preliminar para la EpJA de la Provincia de Buenos Aires (Anexo II)

No obstante, como se ampliará en el capítulo denominado “Resultados”, en la introducción de la Planificación anual del Área Ciencias Naturales (Anexo II) se puede leer una fundamentación en la cual los docentes explican que el enfoque del área que se diseña en este centro se adecua a las características de los estudiantes jóvenes y adultos que acuden al centro y no responde (en algunas cuestiones) exactamente a este diseño curricular preliminar.

3.3. Selección y descripción de la muestra

Para desarrollar la presente investigación se escogió una muestra intencional formada por cuatro docentes (tres mujeres y un varón) que desarrollan su labor en el CEA descrita en el apartado anterior. La elección de cuatro casos posibilita mirar con mucho detalle los casos particulares y permite, en paralelo, comprender en profundidad el problema planteado. En este sentido, y de acuerdo con Broitman (2012), “la riqueza de la selección de una muestra no está en su representatividad sino en su significatividad”. Entonces, los criterios que marcaron la selección de los docentes participantes fueron dos: lo primero que se tuvo en cuenta fue la antigüedad docente en EpJA, la misma debía ser mayor a 10 años; esta decisión se tomó por considerar que un docente con más experiencia puede aportar descripciones de mayor riqueza y significatividad en relación con los interrogantes propuestos para esta investigación. Es así como, la muestra definitiva está constituida por dos docentes con 15 años de antigüedad y dos docentes con una antigüedad mayor a 30 años.

El otro criterio utilizado para elegir a los cuatro maestros seleccionados fue su motivación y compromiso con la educación de jóvenes y adultos o, en otras palabras, su sentido de “propósito”, su valoración particular de la educación de adultos como espacio para la transformación social. Así, fueron seleccionados cuatro docentes que se consideran a sí mismos y son vistos por sus pares como “educadores diferentes al resto” de los maestros del centro. Esta singularidad se ha podido observar y determinar en los primeros acercamientos al campo. En este sentido, los docentes escogidos expresaron que ellos mismos se diferencian

del resto (de los docentes de la institución) en cuanto a su compromiso y particular mirada hacia la educación de jóvenes y adultos. Esto lo han justificado diciendo que el resto de los cargos van rotando año a año y que por eso no llegan a comprometerse con la EpJA y/o con la ideología del centro. No obstante, en otras ocasiones, también han mencionado que otros docentes (con cargos estables) de la propia institución no están de acuerdo con la pedagogía que ellos utilizan y optan por otras maneras de enseñar.

Refiriéndose a los colegas que ellos percibían con menor nivel de compromiso, los docentes seleccionados para esta investigación han expresado que “son decisiones personales” las que te hacen tomar una u otra postura frente a la educación de jóvenes y adultos, y que si bien ellos las respetan, no las comparten.

Entonces, esta singular forma de autodefinirse fue también considerada, desde un inicio, de interés para esta investigación, porque también (al igual que la antigüedad) puede enriquecer los relatos sobre el tema abordado en la presente tesis y aportar elementos para comprender mejor la incidencia de las representaciones docentes en las decisiones educativas.

En este punto es interesante resaltar que los docentes con menor antigüedad seleccionados (Mabel y Vicente) expresaron que esta mirada “diferente” hacia el estudiante joven y adulto, se las han transmitido las otras dos docentes más antiguas (Carmen y Alicia) consideradas, además, sus referentes pedagógicos.

Entonces, estos dos criterios (antigüedad docente mayor a 10 años en EpJA y educadores autodefinidos como educadores “transformadores”, comprometidos con la educación de jóvenes y adultos) permitieron establecer una muestra representativa formada por cuatro docentes de un total de ocho que en la actualidad se desempeñan en este centro.

De esta manera queda establecida una muestra que se considera dará una respuesta significativa a las preguntas de investigación planteadas al inicio de este trabajo. La Tabla 3.1 resume los datos de la muestra. Cabe aclarar que los nombres de los docentes son ficticios para resguardar la identidad de los participantes.

Tabla 3.1. Perfil de los docentes entrevistados

DOCENTE	ANTIGÜEDAD EN EPJA	FUNCIÓN EN EL CENTRO DONDE SE DESENVUELVEN
Carmen	30 años	Docente fundadora del Centro y de su ideario. En la actualidad con licencia por cargo de mayor jerarquía.
Alicia	30 años	Docente, fundadora del ideario del Centro.
Mabel	15 años	Docente, referente administrativo del Centro.
Vicente	15 años	Docente.

3.4. Técnicas utilizadas para la recolección de datos

Como ya ha sido mencionado, el trabajo de campo tuvo dos etapas: la primera, exploratoria; y la segunda, de recolección sistemática de datos.

Durante los años 2013 y 2014 se llevó a cabo la etapa exploratoria. Se hicieron los primeros acercamientos al centro para comunicarles a los responsables del centro los objetivos y las preguntas de investigación, obtener su acuerdo y recabar sus posibles sugerencias sobre el diseño general del estudio. Además, otros acercamientos preliminares se utilizaron para realizar observaciones no sistemáticas y entrevistas informales con la finalidad de reconocer el contexto de investigación (el CEA) y a sus protagonistas (los docentes y estudiantes). La finalidad ha sido, como ya se dijo, determinar la muestra y las técnicas de recolección de datos.

Cabe señalar que el principal contacto con el centro ha sido, por un lado, a través de uno de los maestros que imparte docencia allí debido a que es uno de los docentes que colaboró con el postítulo de actualización docente para el nivel primario que tuve la oportunidad de dictar en los años 2012 y 2013. Por el otro lado, también la inspectora zonal, quien tenía una estrecha relación con los maestros de este CEA, fue clave para nuestra entrada al campo.

En esta etapa exploratoria se realizaron observaciones no sistemáticas y entrevistas informales. La finalidad de este primer paso ha sido seleccionar la muestra, aumentar la confianza con los participantes del estudio, conocer la comunidad educativa y elaborar los tópicos de las entrevistas en profundidad (principal instrumentos de recolección de datos). Luego, en

el año 2015 se llevaron a cabo los acercamientos sistemáticos al campo, fue en ese momento cuando se realizaron las entrevistas en profundidad y semiestructuradas a los maestros seleccionados. De manera paralela a lo mencionado, se fue recolectando documentación escolar de interés, entre las que se destacan el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la Planificación anual para el área Ciencias Naturales.

3.4.1. La entrevista en profundidad

En esta investigación, la entrevista semiestructurada y en profundidad fue la técnica principal para la recolección de datos empíricos, junto con el análisis documental. El uso de este instrumento se justificó porque, de acuerdo con Cannel (1968) citado por Cohen y Marion (1990), es lo más parecido a “un diálogo iniciado por el investigador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado sobre el contenido, especificado por los objetivos de investigación de descripción, de predicción o de explicación sistemática” (p. 378). No obstante, desde un inicio se supo que al utilizar esta técnica también las respuestas podían estar sesgadas. Sin embargo, según Cohen (1990), las entrevistas son “situaciones abiertas” (p. 380) porque si bien existe un protocolo de preguntas, el contenido, la secuencia y la redacción están en poder del entrevistado, por lo que se considera que el sesgo que se ocasiona puede ser atenuado por la inherente flexibilidad y libertad que los entrevistados poseyeron al momento de responder.

Se ha realizado una entrevista a cada uno de los docentes seleccionados (cuatro en total), con una duración aproximada de 120 minutos cada una. Cada docente fue entrevistado en diferentes momentos del ciclo lectivo. En cuanto a los lugares donde se desarrollaron las entrevistas se debe señalar que han sido de los más diversos y siempre elegidos por los protagonistas.

Cabe señalar que todos los encuentros fueron realizados en un horario extra-escolar para evitar el atraso en el dictado de clases (por pedido de los maestros). Los cuatro entrevistados se mostraron muy predispuestos a ser entrevistados desde el primer momento de la investigación. El protocolo de preguntas que se creó para la entrevista se encontraba estructurado en dos bloques temáticos que han sido diseñados sobre la base de los objetivos, las preguntas de investigación y desde el marco teórico de referencia. Las preguntas de la entrevistas pueden consultarse en el Anexo I.

En el primer eje temático de la entrevista se indaga acerca de las RS de los docentes.

Entre los puntos que interesó conocer están las representaciones que estos tienen sobre sus estudiantes; la importancia que creen tiene la Escuela para Jóvenes y Adultos; la importancia que creen tiene el vínculo docente-alumno para enseñar-aprender; y la importancia que creen tiene el área de las ciencias naturales en la EpJA.

En el segundo eje temático se ha considerado de interés indagar acerca de las decisiones que toman los docentes al momento de seleccionar los contenidos, los objetivos y las actividades para el área de las ciencias naturales.

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio con la debida autorización. Luego, las descargas y transcripciones fueron enviadas a los participantes para su revisión. Esto fue realizado debido a que, desde el inicio, se asumió un compromiso entre el investigador y el docente entrevistado. En este proceso, los docentes tuvieron la libertad de agregar, quitar o aclarar alguna de las respuestas que habían dado, no obstante, ninguno realizó modificaciones.

3.4.2. La revisión documental

La otra técnica utilizada para la recolección de datos ha sido la revisión documental. Durante los acercamientos al contexto de investigación se decidió utilizar como fuentes dos documentos institucionales (Anexo II): la Planificación anual para el área Ciencias Naturales y el PEI (Proyecto Educativo Institucional), escrito por los docentes del centro en el año 2008. En relación con el PEI, los docentes expresaron que solo está desactualizado en cuanto al número de secciones que tiene el centro, pero no en cuanto a sus objetivos, propósitos e ideario.

La Planificación anual para el área se decide utilizar como fuente de datos empíricos para observar y reconocer, por un lado, la importancia (que los cuatro docentes seleccionados) le otorgan al área, en el nivel y modalidad. Asimismo de dicha planificación interesa explorar los objetivos y contenidos, con la finalidad de conocer si lo que los docentes seleccionan para enseñar corresponde al producto y/o a los modos de conocer de las ciencias (habilidades científicas).

En relación al PEI se puede señalar que se decide utilizar debido a que en él se puede visualizar por un lado la historia del Centro y también las características de la población que acude, y por otra parte se puede reconocer la organización y la finalidad que para estos docentes tiene la EpJA.

3.4.3. Resumen de las fuentes de datos y sus aportes a la investigación

En la siguiente tabla (3.2.) se especifican las tres fuentes de datos utilizadas así como también el aporte que cada una de ellas brinda a esta investigación.

Tabla 3.2. Fuentes de datos empíricos

FUENTE	CANTIDAD	OBJETIVOS	OBSERVACIONES
Entrevistas semiestructuradas y en profundidad	Cuatro	Reconocer RS docentes. Conocer qué contenidos seleccionan y qué actividades diseñan para la enseñanza en el área Ciencias Naturales	Tres mujeres y un varón.
Planificación anual para el área Ciencias Naturales	Una	Observar los contenidos que priorizan para el área, los objetivos de aprendizaje que proponen y los propósitos de enseñanza. Se busca reconocer si coincide entre lo que dicen que hacen y lo que plasman en la planificación anual para el área.	Común para todos los docentes.
Proyecto Educativo Institucional (PEI)	Uno	Reconocer las metas que como institución tiene el centro donde se desenvuelven los docentes entrevistados y observar si coinciden con lo expresado en las entrevistas.	Escrito en 2008.

3.5. Metodología utilizada para el análisis de datos

En esta investigación, como ya se ha mencionado, los datos recolectados fueron analizados utilizando la técnica de análisis de contenido. Según Krippendorff (1990), esta técnica es un “método de investigación destinado a facilitar la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje, y la formulación de inferen-

cias válidas acerca de los datos reunidos”. Es decir que esta técnica permite extraer el significado de las expresiones ubicadas en un texto escrito, que en esta investigación son las entrevistas en profundidad, la Planificación anual para el área Ciencias Naturales y el PEI.

Cabe aclarar que, a raíz de la flexibilidad que ofrece la técnica de análisis de contenido, en todo el proceso se considera necesario reportar de manera explícita y con argumentos las decisiones que se toman en la secuencia de análisis, con el fin de asegurar su rigurosidad metodológica.

El primer paso de esta técnica consiste en codificar los datos que se tienen en formato textual (entrevistas, plan de estudio para el área y PEI). De acuerdo con López Aranguren (1994), codificar significa separar del texto original en unidades (frases u oraciones) que tienen significado propio para los objetivos de la investigación. A estas frases u oraciones se las denomina “unidades de registro” (Martínez, 1994, citado por López Aranguren, 2000). En la presente investigación dichas unidades fueron establecidas en parte desde el marco teórico de referencia y en parte guiadas por las preguntas de investigación. En este proceso las mencionadas unidades de registro (códigos) se van señalando junto con las denominadas “unidades de contexto” (Martínez, 1994, citado por López Aranguren, 2000). Estas unidades son fragmentos de textos que dan sentido y significado a las unidades de registro, reconociendo de esta manera la significatividad que tiene para el entrevistado la unidad de registro (resumen en la tabla 3.3). Es importante decir que los códigos que se dispusieron en un inicio han ido cambiando a medida de que se realizaba el análisis; esto es posible a causa de que la metodología es tomada con flexibilidad debido a que la finalidad es no obturar la emergencia de otros temas desde el contenido que se está analizando (Bardín, 1996). La siguiente tabla presenta los códigos utilizados para el análisis de contenido, que se explican en mayor detalle más abajo.

Tabla 3.3. Clasificación de los códigos, de acuerdo con los temas de interés

UNIDAD DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
Características de los jóvenes y adultos.	A. Sujetos de sectores pobres; B. Sujetos vulnerables o de nivel bajo; C. Sujetos de sectores populares; D. Sujetos con problemas económicos, sociales y familiares; E. Sujetos excluidos (geográficos, económicos y sociales); F. Sujetos con baja autoestima; G. Sujetos con deseos de aprender; H. Sujetos con dificultades para aprender; I. Sujetos con escolaridad interrumpida.

Finalidad de la EpJA	A. Propedéutica; B. Para contener; C. Para asistir; D. Para solucionar problemas cotidianos; E. Para mejorar condiciones de vida.
Vínculo con alumno	A. Cercano; B. Cordial; C. Amistoso; D. Académico.
Importancia de enseñar y aprender Ciencias Naturales.	A. Sirve para seguir en otros niveles educativos; B. Sirve para conocer cómo funciona la ciencia y la tecnología; C. Sirve para cuidados personales o familiares; D. Sirve para el cuidado del entorno; E. Sirve para solucionar problemas cotidianos.
Contenidos que se priorizan en las clases de Ciencias Naturales	A. Contenidos conceptuales (conjunto de conocimientos contruidos por la ciencia). B. Competencias científicas (observación, descripción, formulación de preguntas investigables, formulación de hipótesis, diseño experimental, formulación de teorías, búsqueda y comprensión de información científica, argumentación)
Actividades que se priorizan en las clases de Ciencias Naturales	A. Exposiciones dialogadas o diálogos socráticos; B. Lecturas críticas de textos; C. Análisis crítico de la realidad; D. Cuestionarios con preguntas cerradas; E. Cuestionarios con preguntas abiertas; F. Resolución de problemas; G. Diseño experimental; H. Debates; I. Formulación de preguntas investigables; J. Formulación de hipótesis; K. Búsqueda de bibliografía; L. Exposición y consenso de ideas.
Dinámica grupal	A. Trabajo individual; B. Trabajo grupal; C. Trabajo colaborativo
Materiales escolares	A. Textos escolares; B. Videos educativos; C. Folletos informativos; D. Notas periodísticas; E. Dictado por parte del docente
Instrumentos de evaluación	A. Evalúa el docente; B. Se evalúan a sí mismos; C. Entre pares
La evaluación	A. Para formar; B. Para corregir; C. Para acreditar conocimientos

Luego de la codificación, se procede a realizar la categorización. De acuerdo con Rodríguez, G. Gregorio; Gil F. Javier entre otros (1999) citado por Cáceres (2003), la categorización es la agrupación (clasificación) de las unidades de registro (códigos) que responden a un mismo concepto temático (unidad de contexto).

Durante el análisis se utilizan una serie de categorías y subcategorías que buscan agrupar a las unidades de registro que se van encontrando en los documentos analizados. Estas categorías son dos, de acuerdo con los objetivos de la investigación: Representaciones sociales docentes y la organización curricular en el área de las ciencias naturales.

Estas dos categorías, a su vez, contienen subcategorías. En relación con la categoría Representaciones sociales debemos señalar que presenta cuatro subcategorías que son: los atributos asignados a sus alumnos, la finalidad asignada a la EpJA; las relaciones que se priorizan entre alumnos y docentes; el lugar asignado al conocimiento científico.

En cambio, la categoría organización curricular presenta dos subcategorías que son las prácticas escolares diseñadas para el área de ciencias naturales (que incluyen el tipo y cantidad de actividades, propósitos y objetivos que se proponen) y los procesos de evaluación.

Cabe señalar que tanto las categorías como las subcategorías vienen, en parte, dadas a priori desde el marco teórico de referencia, sin embargo, a medida de que se produce el análisis de los datos van surgiendo categorías o subcategorías diferentes y/o nuevas. Esto sucede porque, al igual que con la codificación, se trabaja de manera flexible, teniendo en cuenta las preguntas y los objetivos de esta investigación (Tabla 3.4. página 84).

Luego del proceso mencionado se procede a realizar un análisis comparativo (desde cada categoría y subcategoría) de los docentes entrevistados. La finalidad es encontrar regularidades vinculadas a los temas de interés (representaciones y organización curricular en el área Ciencias Naturales) dentro de la muestra seleccionada (cuatro docentes considerados “transformadores”) y en un contexto particular (CEA), así como también posibles diferencias.

En la siguiente tabla se pueden ver las categorías y subcategorías mencionadas anteriormente y sus descripciones.

Tabla 3.4. Categorías y subcategorías utilizadas para analizar los datos empíricos.

CATEGORÍA: REPRESENTACIONES SOCIALES (RS)			
SUBCATEGORÍAS	Atributos asignados a los estudiantes	RS respecto de sus alumnos y formas de justificar su situación.	Describe el tipo de subjetividad del estudiante. Describe al alumno por sus condiciones de existencia y escolaridad.
	Función asignada a la Escuela	RS respecto de los objetivos y prioridades de la EpJA.	Explican la responsabilidad que tiene la Escuela para con sus estudiantes jóvenes y adultos.
	Relaciones que se priorizan entre docente-alumno	RS que describe el tipo vínculos entre alumno y docente.	Describen el tipo de relación entre docente y alumno.
	Lugar asignado al conocimiento científico.	RS respecto de la importancia que tiene la enseñanza de las ciencias naturales.	Para resolver situaciones, problemas (cotidianos) o propedéutico.
CATEGORÍA: ORGANIZACIÓN CURRICULAR PARA EL ÁREA DE LAS CIENCIAS NATURALES			
SUBCATEGORÍAS	Contenidos seleccionados	Describen qué se enseña en el área.	Conocimiento cotidiano o científico. Producto de la ciencia o proceso.
	Prácticas escolares diseñadas y mediadores escolares utilizados	Describen el tipo de actividades que diseñan, la disposición de los alumnos en el desarrollo de las mismas, y los mediadores curriculares utilizados.	Debate, narración, cuestionarios abiertos o cerrados, etc. Trabajo individual, colaborativo, grupal, etc. Libros, folletos, periódico, etc.
	Evaluación	Describen el tipo de evaluación y su finalidad	Autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación. Sumativa, formativa, indagación de ideas.

3.6. Validez y confiabilidad del contexto de investigación

3.6.1. Confiabilidad

Siguiendo a Hidalgo (2005), en un contexto de investigación cualitativa la confiabilidad está dada por el procedimiento de observación que se ha realizado para describir detalladamen-

te lo que está ocurriendo en el contexto seleccionado. En investigación cualitativa existen dos tipos de confiabilidad: la interna y la externa. En este estudio se tuvieron en cuenta ambas.

La confiabilidad interna de esta tesis está dada porque se trabaja utilizando como referencia teórica y metodológica la investigación realizada por Brusilovsky y Cabrera (2012) que se focalizaba en una temática similar, utilizándose en este proceso las mismas categorías de análisis para observar e interpretar el fenómeno en estudio. Cabe recordar que para estas investigadoras la categoría de análisis denominada “atributos asignados a los estudiantes” fue central, ya las autoras mencionadas la consideran como prioritaria para el análisis del proceso educativo en la modalidad de personas adultas, debido a que tanto los atributos como los argumentos que se formulan para explicar los problemas de los estudiantes se conectan directamente con la función que el docente le asigna a la Escuela, el lugar que el docente le otorga al conocimiento y las relaciones que se priorizan hacia dentro y hacia fuera de la institución. Es decir, las RS de los docentes respecto de sus alumnos, orienta el tipo de escuela, el tipo de docente y el tipo de conocimiento que los Jóvenes y Adultos necesitan.

Siguiendo a Hidalgo (2005), otra estrategia utilizada para reducir las amenazas que se le presentan a la confiabilidad interna es el uso de categorías concretas y precisas, descriptivas y de bajo nivel de inferencia. Las categorías utilizadas en esta tesis y su descripción pueden verse en la tabla 3.4 (página 84).

Siguiendo esta línea, en el capítulo de resultados se han intercalado reflexiones e interpretaciones de la investigación con fragmentos de entrevistas. La finalidad ha sido que las categorías descriptivas utilizadas para el análisis de los datos estén cercanas a la realidad observada y lograr, así, confiabilidad en los resultados alcanzados.

Por otro lado debemos señalar que la confiabilidad interna también está dada, en esta tesis, porque, como expresa Hidalgo (2005), se han utilizado medios técnicos para conservar la realidad presenciada, que en este trabajo son las grabaciones en audio.

En relación con la confiabilidad externa, y siguiendo a Cuba & Lincoln (1989), debemos decir que en este trabajo está dada, en primer lugar, porque se precisó el nivel de participación y la posición asumida por los cuatro docentes seleccionados para esta investigación y mi propia posición como autora de esta tesis. En este último caso la participación ha sido la recolección sistemática de datos, en el Centro donde se desempeñaban los cuatro docentes, con la finalidad de lograr los objetivos de la presente investigación y de esta manera responder

a las preguntas planteadas, desde un inicio, teniendo en cuenta mi interés particular en el tema como fue descrito en la “Introducción”.

En segundo lugar, siguiendo con la confiabilidad externa de esta investigación, se puede añadir que se identificó claramente a los informantes que formaron parte de todo el proceso. En tercer lugar se especificó en detalle el contexto físico y social en los que se recogieron los datos. Y por último, se precisaron los métodos de recolección de la información y de su análisis, de tal manera que otros investigadores puedan servirse del reporte original como un manual de operación para repetir el estudio.

Por otra parte, se confrontan relatos de informantes diferentes y diversas fuentes de datos, de esta manera son como se pueden observar las similitudes y las diferencias de los discursos de los protagonistas, así como la triangulación con el contenido de los documentos analizados. En este sentido, Santos Guerra (1990), declara que la prioridad de la triangulación es dar luz a los aspectos coincidentes y recomienda explicar por qué se producen los desacuerdos sobre la base de los métodos empleados. Dicho esto, en esta investigación la triangulación se hace con el uso de múltiples fuentes (PEI, las entrevistas y la Planificación anual para el área Ciencias Naturales). Este trabajo comparativo se puede leer, en detalle, en el capítulo de “Resultados y discusión”, en el cual se ponen en un “diálogo” profundo las tres fuentes seleccionadas.

3.6.4. Validez

En toda investigación cualitativa la mayor preocupación por la validez se focaliza en el análisis e interpretación que se haga de los datos (Hidalgo, 2005).

Entonces, a lo largo de esta investigación, siguiendo a Dilthey (1944), se ha realizado un recorrido profundo y reflexivo. La idea es llevar adelante un proceso interpretativo para darle sentido tanto a las partes como al todo.

Este proceso de análisis e interpretación (hermenéutica) se lleva adelante porque se busca armar una relación dialógica, que brinde la oportunidad para el diálogo profundo, la pregunta, el intercambio y el discernimiento intersubjetivo. En esta línea, siguiendo a Habermas (1991), se reconoce que para comprender es necesario reflexionar y discutir sobre ese algo.

Cabe mencionar que en esta investigación se trabaja desde esta perspectiva tanto en la recolección de datos empíricos como en el análisis de los mismos.

Para asegurar la validez de la investigación, siguiendo a Pérez Serrano (1998), se utiliza

la triangulación de fuentes y de perspectivas de investigadores debido a que permiten contrastar puntos de vistas distintos sobre una misma situación. En este trabajo las fuentes utilizadas, como se ha dicho, son la entrevista semiestructurada y en profundidad, el PEI y la Planificación anual para el área Ciencias Naturales. Los resultados obtenidos son, además, discutidos entre dos investigadoras (la autora y la directora de tesis) que aportan miradas complementarias para la comprensión del fenómeno de investigación.

3.7. Resumen del capítulo

En síntesis, en este capítulo, se describen en primer lugar las decisiones metodológicas que se toman para llevar adelante esta investigación. Estas decisiones son, por un lado, las de realizar una investigación cualitativa de corte descriptivo e interpretativo y por otro lado la decisión es la de optar por un estudio de caso.

En segundo lugar se describe el contexto de investigación, es decir, el Centro de Educación para personas jóvenes y adultas donde desempeñan su labor los cuatro docentes entrevistados, ya que se los considera como posibles modelos de buenas prácticas. En este sentido, acerca del centro, se puntualiza su particular organización administrativa y pedagógica, y su historia.

En tercer lugar se justifica la selección de los cuatro docentes que forman parte de esta investigación. Los mismos fueron seleccionados por su antigüedad en la educación primaria para jóvenes y adultos y por ser considerados educadores con una mirada “transformadora” hacia la educación de jóvenes y adultos.

También se describe la metodología utilizada para analizar los datos empíricos, que es el método análisis de contenidos. En este sentido, se describen en detalle los procesos de codificación realizados como también así las categorías y subcategorías establecidas para llevar adelante el agrupamiento y análisis de datos para su posterior interpretación.

Por último, se describen los mecanismos de validez y confiabilidad utilizados en el desarrollo de esta investigación.

CAPÍTULO IV: Resultados y discusión

El propósito de este capítulo es dar respuesta a los objetivos centrales de esta tesis, a partir de describir y entender de manera profunda las representaciones sociales (RS) y las prácticas educativas de cuatro docentes considerados “transformadores” y “modelos de buenas prácticas”. Como se describió, estos docentes se desempeñan en un centro de Educación Primaria para Jóvenes y Adultos (EpJA) ubicado en la ciudad de La Plata.

Como también se describe en el Marco Teórico de esta tesis, las prácticas educativas no son un todo continuo y rígido, sino que se consideran actividades flexibles y dinámicas que desarrolla el docente en tres momentos diferentes (García Cabrero et al., 2008). El primero de esos momentos es aquel en el cual el docente pone en juego sus ideas y/o creencias para planear la clase y proponer los contenidos y objetivos por alcanzar; el segundo es el momento en el cual se toma contacto con el alumno y se pone en marcha lo diseñado en una clase; y el tercer momento es cuando el docente, una vez fuera del aula, evalúa los resultados obtenidos.

En esta investigación, interesa describir y entender cómo influyen determinadas representaciones de los docentes bajo estudio en el primer momento de la práctica educativa, es decir, en el período en el cual el docente diseña un plan de clase o programación (cuando selecciona contenidos, objetivos y actividades).

Como también ha sido descripto en el Marco Teórico, las representaciones sociales (RS) docentes son determinantes clave en las prácticas educativas (Brusilovsky y Cabrera 2012). Por ello, para lograr responder los interrogantes que guían esta investigación, es decir, qué contenidos enseñan y qué clases diseñan los cuatro docentes seleccionados en el área de las ciencias naturales, fueron indagadas las RS de los cuatro docentes seleccionados acerca de sus alumnos (atributos que les asignan a sus estudiantes); además fueron indagadas sus RS acerca de la importancia que tiene la enseñanza de Ciencias Naturales en EpJA; a su vez se explora acerca de qué rol creen que cumple la Escuela para los jóvenes y adultos; y finalmente, interesa explorar sus RS acerca de la relevancia que le otorgan al vínculo entre el alumno y los docentes para llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El capítulo está organizado del siguiente modo: primeramente se analiza cada caso por separado. Dentro de cada caso se analizan las RS de ese/a docente acerca de los aspectos arriba mencionados. A continuación se exponen los resultados del análisis de sus prácticas educativas

en relación con la planificación de la enseñanza. Es decir que se analizaron los contenidos planificados, qué recursos utilizan y qué procesos cognitivos buscan priorizar los docentes en las planificaciones para el área. En este punto se tienen en cuenta, además, los criterios utilizados para diseñar dicha programación.

Por último, se procede a comparar los cuatro casos seleccionados en relación con las dos dimensiones que interesan conocer en esta tesis (RS y diseño de prácticas educativas). La finalidad es hallar patrones que permitan realizar descripciones e interpretaciones acerca de cómo impactan las RS en la toma de decisiones respecto de qué enseñan y cómo diseñan la enseñanza de Ciencias Naturales en EpJA.

4.1. Análisis por caso

4.1.1. Carmen

4.1.1.1. Formación y experiencia

Carmen tiene 56 años. En la actualidad vive y trabaja en la zona de La Plata. Estudió Magisterio a finales de los años 70. Desde sus inicios como docente en la educación formal se desempeñó como alfabetizadora y maestra de Nivel Primario de Jóvenes y Adultos. Sin embargo, el primer contacto que tuvo con la educación de adultos fue en los años 70 cuando ella, siendo adolescente, participó de un programa de alfabetización desarrollado por una parroquia. El programa se realizaba para la gente que vivía en Chaco y se llevaba adelante por radio. Fue en ese momento, antes de iniciar sus estudios terciarios, que dijo: “¡qué lindo esto!”. No obstante, fue recién en su formación inicial como docente que le resultó realmente interesante, ya que comenzó a leer “algo” sobre pedagogía crítica y educación de adultos.

Más tarde, y ya como docente titulada, a mediados de los años 80, Carmen formó parte de un programa de alfabetización para adultos lanzado por el Gobierno de Alfonsín. Dicho programa se llevaba adelante en los alrededores de La Plata y la población que participaba era convocada por el médico de la sala de emergencias de la zona, por el personal que en ese momento repartía la caja PAN y también era la propia maestra la que acudía casa por casa explicando el programa y motivando a la potencial matrícula. Los alumnos eran, en su mayoría, mujeres mayores y peones de campo, principalmente personas de países limítrofes de nuestro país. Esta gente se encontraba en la zona porque había sido contratada por los dueños de los campos para el trabajo de sus tierras.

Al poco tiempo de implementarse dicho programa, Carmen advirtió que la gente que concluía su alfabetización no tenía donde continuar sus estudios primarios; es por esta razón que decidió solicitar a la Inspectoría Regional, representante de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, la construcción de un centro con el fin de darles continuidad en su formación a estos adultos. Debido al éxito del programa de alfabetización, y luego de varias inspecciones, le conceden la petición, y junto con otra maestra (jubilada en la actualidad) emprende el proyecto del Centro de Educación de Adultos (CEA), considerado el primero en la zona (centro seleccionado en esta investigación). De esta manera, Carmen comenzó a trabajar, desde los años 70 hasta la actualidad, en la EpJA. En la actualidad, en este centro, se encuentra con licencia por un cargo de mayor jerarquía, sin embargo, fue nombrada por el resto de los maestros entrevistados como una de las referentes ideológicas y pedagógicas del lugar. Actualmente, el CEA que Carmen y otros construyeron tiene más de treinta años brindando su servicio tanto en la zona como en otras localidades a través de sus secciones.

4.1.1.2. Representaciones sociales

-RS respecto de sus estudiantes jóvenes y Adultos

Frente a la siguiente pregunta: *¿Cómo describirías a tus alumnos adultos?*, Carmen comienza señalando las características de estos desde una perspectiva social, identificándolos como “*excluidos geográficos, culturales*” y personas de “*sectores marginales*”.

Entrevistadora (E): *¿Cómo describirías a tus alumnos adultos?*

Carmen (C): *Son excluidos, porque si no fuera así hubieran terminado en tiempo y forma la Escuela. Pero tenés, además de excluidos geográficos, excluidos culturales...*

Ante esta realidad Carmen no responsabiliza a los estudiantes de su situación actual (de exclusión y marginalidad) sino que considera que “*algo pasó ahí*”, algo que no dependió de ellos, y además lo atribuye a situaciones sociales y condiciones de vida desfavorable que no les permiten terminar la educación formal y obligatoria.

C: *Si no terminás en el tiempo estipulado (haciendo referencia a la educación obligatoria) algún tipo de marginalidad o exclusión tenés, algo pasó ahí (...) por algo no te incluyeron, ¿qué*

pasó?, ¿por qué la sociedad no pudo cumplir con el objetivo de incluirlo? (...) a lo mejor es algo geográfico, viven ahí alejados y ahí no llegó la Escuela, y entonces quedaron excluidos.

Respecto de esta situación (de exclusión geográfica) la maestra cuenta un hecho donde se pone de manifiesto un episodio que ella describe como de discriminación, en el que fue protagonista uno de sus alumnos.

C: Yo tenía un grupito, un año, que formaron un grupo de estudio; se juntaban para hacer la tarea: una señora grande, una piba joven y un pibe. Entonces llegó el momento en el que se tenían que ir a anotar los tres en el secundario. Va la señora se anota (...) y dice: “chicos vayan a anotarse porque yo ya me anoté” Entonces, va la chica y se anota; (y luego) va el pibe y dice “No me anotaron. Me dijeron que no estaban anotando”. “Sí”, dice la Señora “a mí me anotaron” y la piba dice “Sí, a mí también me anotaron” Entonces volvió el pibe a la Escuela y nada, no lo anotaron. Era clarísimo que era por el documento, lo discriminaron por donde estaba viviendo.

Luego de relatar este hecho concreto, Carmen, hace responsable a la mirada prejuiciosa de algunos sectores sociales (en este caso, de una escuela de enseñanza media), sin culpar al estudiante por su situación.

Por otra parte, además, aclara que este prejuicio suele no existir entre los docentes que se desempeñan en la EpJA y sí en otros niveles educativos y/o modalidades. Esto lo justifica diciendo que los maestros de la EpJA están acostumbrados a trabajar con sectores marginales, sin embargo señala que es la estrecha relación que une al alumno y al maestro en estos contextos lo que impide que se tengan prejuicios hacia el estudiante adulto.

E: ¿Eso fue ahora o hace años? (en relación con el hecho de discriminación)

C: Hace años. Pero es así, eh.

E: ¿Sigue ocurriendo?

C: La mirada prejuiciosa sigue estando.

E: Vos, en la Educación Primaria de adultos, ¿notás que también la maestra tiene prejuicios?

C: ¿La maestra primaria de adultos? No. Los ama profundamente. Además, no vas a un lugar donde tenés prejuicios, porque te sentís incómoda.

E: O sea que el prejuicio está en otras instituciones...no aquí...en este nivel y modalidad.

C: Es que, en Educación Media, no están acostumbradas a trabajar con sectores marginales.

En esta línea, en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del CEA, se pudo observar que esta situación de exclusión geográfica, y por tanto exclusión educativa pero también social y cultural, es considerada como un hecho que es una consecuencia de políticas excluyentes:

“La aplicación de las políticas neoliberales en la década de los 90 ha impactado en todo el espectro social. El no acceso a la educación es una de las consecuencias de la pérdida de derechos y de la desigualdad social” (p. 4)

Es decir que el centro y sus docentes (en este caso Carmen) no hacen responsables a los alumnos de su trayectoria educativa interrumpida o nula, sino que responsabilizan, directamente, a las políticas neoliberales del pasado, entre otros factores.

Carmen les asigna a sus alumnos otro tipo de atributos, pero esta vez vinculados a sus características individuales. En este aspecto, la docente reconoce de manera muy positiva los saberes previos y cotidianos de sus estudiantes y expresa que dichos conocimientos son utilizados por ella como insumo para el aula.

C: Con un adulto, si vos te ponés a hablar de la noche estrellada (...) ¿Cómo ven la luna?, ¿es redondita?, ¿luminosa? ¿se está achicando?, ¿creciendo?... los adultos saben esas cosas... porque es luna llena, te dicen... y luego vienen un día y te empiezan a hablar de la luna, de las fases de la luna... entonces no es que no saben nada... lo cercano no es como el niño del jardín de infantes que tiene noción de la casa, del barrio, entender el concepto de cercano o lejano tiene que ver con la significación que le pueda dar, suponte, hay un montón de gente que viene de otra provincia, otro país, y ¿dónde está lo cercano?, si resulta que viene de Jujuy y ahora está en una quinta en Gorina, pero él se acuerda que estaba en Jujuy, lo que había en Jujuy y que es distinto el paisaje que tenemos acá. Vos podés estudiar geografía de algo que le interesa, de algo de su compañero, a lo mejor ese que está sentado al lado nació acá... pero ese ya conoce lo que es la montaña... como era de Jujuy... entonces vamos a contar qué es eso... cómo vivía la gente... el trabajo era igual que en la quinta.

Otra característica individual que menciona Carmen está vinculada a la motivación

por aprender que tienen sus alumnos jóvenes y adultos. Sin embargo, a pesar de esto, también indica que sus estudiantes suelen tener muchas veces dificultades para lograr ciertos aprendizajes. Este hecho no lo describe como algo negativo, imposible de modificar, sino como algo frecuente que debe ser superado tanto por el maestro como por el alumno. En este sentido, comenta que cuando a sus estudiantes les cuesta asimilar algo la solución se encuentra probando diferentes estrategias.

C: (...) cuando no pueden aprender algo o no les sale algo... digo “no puede ser que esté trabado con esto, cómo puede ser que no pueda leer... una sílaba... tr... tr... y que llega a la t...r.” Y vos estás chucuchú (...) por dentro decís... “por favor, que diga tren... tren...” y le seguís diciendo chucuchú para ayudarlo y bueno ahí nos reímos juntos... Esto es porque el vínculo que hacés vos con un adulto no es lo mismo que el que hacés con niños o con más jóvenes.

En esta escena, además, Carmen reconoce el lazo del docente con el alumno como fundamental para el desarrollo de las tareas escolares. En este caso, cuando dice “nos reímos”, hace referencia al trato cordial y cercano que permite, de alguna forma, acompañar y apuntalar la tarea en el aula.

Entonces, Carmen le asigna diversos tipos de atributos a sus alumnos, desde sociales a individuales. En relación con las características sociales se puede mencionar: excluidos geográficos, excluidos sociales y culturales; y en cuanto a las características individuales se puede observar que menciona los deseos de aprender y el bagaje de conocimientos previos, sin embargo, también menciona las dificultades de aprendizaje que con frecuencia presentan sus estudiantes. Lo particular de Carmen es que en ningún momento responsabilizó a sus estudiantes de sus situaciones de vulnerabilidad, esto posiciona a Carmen (respecto a la mirada sobre el Estado y la Escuela) desde una perspectiva crítica.

-RS respecto de la importancia de la EpJA

En relación con esta representación, Carmen sostiene en varias ocasiones que la Escuela sirve para transformar la realidad del estudiante:

E: ¿Qué rol cumple en este contexto la Escuela? ¿Qué esperas que reciba ese alumno?

C: Para mí lo más interesante es que pueda transformar la realidad. Transformar la realidad es que si no lo llevaba al hijo a la salita lo empezó a llevar a la salita, porque no es lo mismo saber qué hace la vacuna a que le digas que tiene que llevar a su hijo a vacunar y que no entienda nada de lo que se trata. Por ejemplo, si vos decís “la tenés que vacunar porque hay que darle una vacunita, es un pinchacito nada más”... por favor... explicarle qué es el sarampión, ¿viste?, explicarle qué es la tuberculosis (haciendo referencia a los centros de salud, a los médicos, a los enfermeros, etc.

De esta manera, Carmen, ejemplifica cómo los saberes aprendidos en la Escuela pueden ayudar a transformar y/o mejorar la realidad inmediata del alumno.

El siguiente testimonio también revela el interés y la importancia que el alumno le da al uso de la información para la toma de decisiones e incluso para la defensa de sus derechos:

C: (...) entonces nosotros, cuando abordamos estos contenidos, decimos que hubo una epidemia de polio en el 59 en la que muchos pibes se murieron y otros no podían caminar... ¿por qué?, porque esto ocurre de esta manera y empezás a hablar de la enfermedad, cómo es que ese bichito entra, qué es lo que pasa, va creciendo, cómo es el proceso de la enfermedad. Entonces (...) si vos tenés idea... es más, te va a reclamar la vacuna, si no la tiene te la va a reclamar o le va a decir a su hijo que cuando sea papá es muy importante que lleve a su hijo a vacunar. Porque ya vio lo que puede pasar con esa persona que antes no sabía ni siquiera de qué le estaban hablando cuando le daban la vacuna.

En otro de sus relatos la docente muestra otra vez su preocupación respecto de la importancia de vincular los contenidos que enseña con la realidad, mostrando que la Escuela (y lo que allí se aprende) le servirá al alumno para transformar y/o mejorar su situación.

C: (...) entienden porque es muy importante que el antibiótico vos lo tomés cada ocho horas, que si lo dejan más tiempo empieza a crecer de vuelta esa colonia, entonces no la van a terminar de matar más. Es muy importante que cada ocho horas, o las horas que les diga el médico, tomemos el remedio o se lo demos a los chicos (...)

Por otra parte, Carmen marca que la educación que brinda la Escuela de Adultos, además de buscar transformar la realidad del alumno, busca ser “liberadora” (o “emancipadora”, en la concepción de Paulo Freire). En este sentido, la maestra vincula ambos procesos (el de transformar la realidad y liberarse) al decir que lo que importa es generar una nueva conciencia en los estudiantes sobre su realidad,

C: (...) la apropiación del contenido te permite comprender mejor la realidad y cuando vos comprendés mejor la realidad cambia tu vínculo con esa realidad. Por eso la educación de adultos es liberadora, porque tener conciencia de la realidad te permite salir y liberarte de la opresión. Tener conciencia de que sos un oprimido es lo que empieza a hacer que puedas elegir tus acciones para dejar de serlo, porque nadie quiere quedarse oprimido. No hay persona que a conciencia quiera ser esclavo o quiera estar oprimido o quiera no ser igual a otro.

Entonces, la obtención de la autonomía (la liberación) es considerada por Carmen como una de las finalidades de la Escuela. Es decir que la liberación se obtiene a través del uso de la información (cuando se conoce y se usa), de alguna manera se puede transformar la realidad.

Por otra parte, Carmen, manifiesta que la finalidad de la Educación Primaria para Adultos debe ser propedéutica, es decir, preparar académicamente al alumno para continuar con sus estudios secundarios. No obstante, asegura que en muchas ocasiones los alumnos ven interrumpido el ingreso a la Enseñanza Media por la lejanía que existe entre la Escuela y sus viviendas. Esta explicación y observación que hace la docente es coherente con los atributos que les otorgó a sus alumnos adultos: “excluidos geográficos”.

C: (...) hemos visto gente que siguió la facultad, por ejemplo, una alumna se tomaba el tren para ir a la universidad de Quilmes porque había una carrera de nutrición que estaba en Quilmes, sin embargo, en esta población, el mayor problema es que tenemos un montón de egresados con su certificado de Educación Primaria y no tenían a qué Escuela Secundaria ir (...) ahora algunos, según en qué zonas vivan, tienen la posibilidad del Plan Fines II.

En este punto, hay que destacar que a Carmen siempre le interesó y le preocupó la continuidad de sus alumnos en el sistema (tanto para terminar como para avanzar en él).

Es interesante recordar que esto mismo le ocurrió en sus inicios como maestra de adultos durante los años 80 con las personas que se alfabetizaban en los programas lanzados por el expresidente Alfonsín. Esta gente, según cuenta, luego de ser alfabetizada no tenía dónde seguir sus estudios primarios, por lo que ella se movilizó para solicitar la apertura del CEA bajo estudio, hace más de treinta años.

En la actualidad, le preocupa la continuidad de sus alumnos en el Nivel Medio. En este sentido, esta vez también ha realizado un pedido formal a las autoridades provinciales conjuntamente con diferentes asociaciones barriales para que se lleve adelante la construcción de una Escuela Secundaria en la zona del CEA; sin embargo, aún hoy no tienen respuestas.

C: (...) Entonces se armó un grupo entre instituciones de la zona donde está el CEA y se creó un expediente con una propuesta educativa para la apertura de un CENS (secundario para adultos, dependientes de la modalidad) pero es decisión política... ¿quién te lo abre?

Esta misma convicción sobre la necesidad de inclusión de la población a partir de la cercanía con el centro educativo se observa también en el PEI, se puede leer un fragmento que hace referencia al problema de la lejanía entre la Escuela y la potencial matrícula:

“los servicios educativos deben funcionar donde lo demande la población” (p. 5).

Para sintetizar, se puede concluir diciendo que Carmen considera que la finalidad que tiene la Escuela debe ser la de transformar la realidad inmediata del joven y adulto y, de alguna manera con el uso de la información, lograr liberarse de ciertas opresiones sociales, sin embargo, también tiene en cuenta el carácter propedéutico de este nivel. En este punto se puede destacar que Carmen (desde su rol docente) se posiciona desde una perspectiva transformadora.

- RS respecto de la importancia de enseñar Ciencias Naturales en EpJA

Para conocer las representaciones en relación con este tema se indagó a Carmen respecto del tiempo que le dedicaba a la enseñanza de Ciencias Naturales en relación con qué procesos cognitivos y contenidos de este espacio que considera son valiosos para el alumno joven y/o adulto.

En relación con este tema, una de las cuestiones que Carmen expresa es que los programas anuales que se confeccionan para este CEA están bajo el ala de los diseños curriculares

vigentes en la Provincia de Buenos Aires y, por tanto, (dice) se trabaja de acuerdo con los lineamientos de las políticas educativas, es decir, se planifica por áreas y con los contenidos que allí se recomiendan. Sin embargo, (aclara) que si bien el centro cumple con las políticas curriculares nunca deja de lado su ideología de base, es decir, lo que ellos creen que realmente funciona en Educación de Adultos (que no siempre coincide con las políticas educativas, de acuerdo con la docente), que según ella es la “Educación popular”, es decir, “Educar para la libertad” en concordancia con la perspectiva de Paulo Freire. Esta idea es coherente con lo que expresa respecto de la finalidad que tiene la EpJA.

C: Yo creo que con el resurgimiento de los gobiernos populares, de los gobiernos progresistas, en América Latina empieza a tomar mucha fuerza la educación de adultos.

E: Ese espíritu con el que se fundó el CEA, esos objetivos, ¿siguen hoy?

C: El modelo de escuela que nosotros fuimos armando... no es que nosotros dijimos “vamos a hacer una escuela de educación popular” no era así. Nosotros aprendimos que teníamos que ir adaptando nuestro discurso siempre al marco político por el que vas atravesando.

E: ¿Ustedes van adaptando, según el marco político, el discurso?

C: Claro.

E: ¿Lo tienen que hacer sí o sí?

C: Sí o sí, pero, por lo general... lo podés insertar, porque los objetivos de la educación popular, nadie nunca te van a decir que están en contra porque es una mala prensa. Podrán no ponerle dinero, ¿entendés?, pero ¿quién te va a decir que no va a educar a la gente que terminó la Escuela Primaria?, no suena bien, y menos desde el Ministerio de Educación. Entonces, dentro de los distintos marcos, si vos tenés esta formación y tenés claro que de esa forma se educa, entonces en los distintos marcos, en las distintas políticas educativas que van implementando las distintas gestiones, uno se va adaptando y seguís siendo lo que sos. Siempre decíamos... vos cerrás la puerta y adentro del aula...

De acuerdo con sus declaraciones, se puede pensar que para Carmen es fundamental la selección criteriosa de contenidos, además se puede observar que utiliza criterios previamente establecidos al momento de seleccionar los contenidos presentes en el diseño curricular, tanto para las Ciencias Naturales como para el resto de las asignaturas. Hay que decir que esta idea es

compartida por todos los docentes del Centro, y queda de manifiesto en un documento que surge a raíz de una encuesta de opinión acerca del Diseño Curricular Preliminar para la EpJA, hecha por la Dirección de Educación de Adultos de la Provincia de Buenos Aires. En parte, allí se dijo que:

“Entendemos que es propicio que los adultos tengan su propio diseño curricular, por tanto, no esperamos una transformación sino la consolidación de una propuesta curricular que refleje las características de la modalidad (...) El perfil que consideramos que deben tener el adulto que egresa de la EpJA es el de un individuo que posea las aptitudes y saberes que le permitan la inclusión en diferentes ámbitos sociales. Se debería atender a las demandas de inclusión, programa de estudios acordes a sus necesidades e igualdad de oportunidades” (párrafo extraído de la encuesta realizada durante el año 2013).

Como se puede observar, los docentes del centro expresaron en este documento que los contenidos que se vayan a incluir en el diseño curricular para adultos deben permitir al alumno desenvolverse en diferentes ámbitos sociales, pero también deben atender especialmente las necesidades del adulto que son principalmente, los *“procesos de alfabetización, educación para la salud, educación para el trabajo, violencia de género”*.

En este sentido, explicaron que esta propuesta preliminar del diseño curricular utiliza contenidos del diseño curricular de la Primaria tradicional, señalando que es *“inviabile en educación de adultos”*. Por otro lado, reclamaron que se incluyan *“áreas como Artística, Lengua extranjera y NTICx”*.

Entonces, Carmen admite que es preciso una selección de contenidos que les brinde a sus alumnos conocimientos para comprender su realidad o condiciones de vida adulta, para así lograr insertarse en igualdad de condiciones en la actividad económica y social de su comunidad.

En la entrevista también se indaga a la docente respecto de qué espacios curriculares enseñaba y qué tiempo le dedicaba a cada uno de ellos. En este punto, Carmen manifiesta que en el programa propone todas las áreas básicas (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) y explica que legalmente se planifica teniendo en cuenta estos espacios, y también se calcula el tiempo de que dispondrá para cada una; sin embargo, advierte que eso se hace porque el diseño es prescriptivo, pero que en el aula se suele trabajar de acuerdo con lo que demanda el grupo, el contexto, y según sus ideas de educación de adultos.

E: ¿Qué espacios curriculares dictabas?, es decir, ¿qué materias dabas?

C: Áreas. Das Naturales, Sociales, Matemática y Lengua.

E: ¿Cuántas horas les destinabas a cada una? ¿Cómo hacían para dividir el horario?

C: En la planificación escrita siempre tenés que calcularle un tiempo, y como vas pensando en las actividades, ya le vas dando un tiempo. Incluso en la clase de un día, no importa si no terminaste todo ese día porque al otro día los tenés de nuevo.

Sin embargo, en relación con la división por áreas, se puede visualizar que Carmen considera que no son ellas (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática y Lengua) las que guían la selección de contenidos, sino la realidad en la que están inmersos sus estudiantes. Pero además, expresa, que lo que decide enseñar en todas las áreas, además de emerger de la realidad, debe ser significativo para el adulto o joven con el fin de que puedan comprender y transformar la realidad.

E: Entonces, ¿podríamos decir que Ciencias Naturales es una de las materias que te sirven para trabajar todas las áreas?

C: No, la realidad te sirve para trabajar todas las áreas. No es que vos decís “voy a dar esto”, las distintas disciplinas no nacen porque a alguien se le ocurrió ser físico o biólogo. Lo que se te ocurría era observar y cuestionar la realidad. Vos empezás desde la realidad, porque la educación tiene que ver con que el adulto pueda comprender su propia realidad, o nosotros o cualquiera, ¿para qué quiere estudiar?, para entenderla (la realidad) y transformarla.

Además, como se señala más arriba, se debe subrayar que Carmen considera que lo más importante de todo, cualquiera sea el contenido que se enseñe (de esa realidad), es que debe tener significatividad para la persona que está aprendiendo. Es lo que ella denomina “la realidad”, entonces, el punto de partida para la toma de decisiones curriculares, y no a la inversa. Esto le permitió trabajar de manera articulada entre distintas áreas,

E: Entonces siempre trabajás atravesando todas las áreas. Si das un concepto de Ciencias Naturales no es que das Ciencias Naturales, aprovechás para dar todo, o sea, no son áreas puras...

C: Nosotros trabajamos con todo integrado, porque trabajás con alguna problemática de la

realidad: más cercana, más lejana, universal, pero siempre a partir de algo que tenga significado para ellos, que vos lo puedas significar. Es muy importante que lo que vos estés enseñando pueda tener un significado, no que vos estés aprendiendo de memoria como un loro cualquier cosa. Entonces, ¿por qué es importante que yo sepa química si estoy viviendo en Gorina, no?, bueno, entonces de repente decís: “entonces vos necesitás agua potable, ¿de dónde sacás agua potable? ¿Qué características tiene el agua potable?” Y empezás a ver qué es la contaminación, qué cosas contaminan, y así es como empezás a hablar de otra cosa.

En este sentido, se le pregunta si la significatividad del contenido que seleccionaba con estos grupos de jóvenes y adultos estaba relacionada con hechos cercanos a ellos. Y nos aclara que en estos grupos algo lejano también puede ser “significativo”, porque (según sus declaraciones) “no son niños de jardín, que solo les podés hablar de su casa, su barrio o su escuela”. A lo largo de estos ejemplos es posible reconocer que Carmen considera que el punto de partida para el aprendizaje son los saberes previos del estudiante. Esto tiene sentido porque la finalidad de la educación, según sus propias creencias, es analizar los problemas de la realidad y poner en circulación información o conocimiento que se vaya adquiriendo, es decir, reflexionar acerca de hechos cotidianos y luego analizarlos pero desde conceptos o marcos teóricos provenientes de diversas áreas curriculares.

En relación con los criterios utilizados para seleccionar los contenidos científicos, Carmen cuenta que también están vinculados a la significatividad que tiene el tema para el que aprende. Por otro lado, tiene en cuenta la propia realidad del adulto o joven, o bien, también dice, se tienen en cuenta los acontecimientos que la comunidad pudiera estar viviendo. Esto último lo ejemplifica diciendo que si aparece un diálogo entre dos alumnas de este estilo: “*el médico me dijo que debo hervir el agua para prevenir la diarrea*” ella aprovecha esa pequeña conversación para implementar el tema, por ejemplo, de: “*el agua, su uso, su contaminación y su vínculo con enfermedades*”.

Entonces, se puede afirmar que los criterios que utiliza para seleccionar los contenidos de Ciencias Naturales (y por lo que cuenta la docente del resto de las áreas) son las necesidades o realidades de cada grupo o alumno y la significatividad que tiene el contenido para el que aprende.

También comenta que son muchas las veces en las que el propio docente reconoce un tema, necesidad o noticia, que de alguna manera toca de cerca a sus alumnos, es entonces cuan-

do decide abordar el tema. Un ejemplo puede ser una epidemia, un hecho de contaminación hídrica o de alimentos, etc.

C: (...) por ejemplo tuvimos una reunión con las instituciones barriales, y el médico de la salita te dice que es importante que den este tema (cólera), entonces vos ya armás tu planificación en función de una necesidad de la comunidad... ¿viste?... o suponte que veías que no son conscientes de los requerimientos de la higiene, o cómo impacta la higiene en un comedor... ¿viste?, entonces... por ejemplo, ha venido gente de la Facultad a darles higiene...

E: Digamos que, ¿en Ciencias Naturales surgía algún tema de interés para la comunidad y vos los preparabas para abordarlo?

C: Entonces preparás un tema a partir de eso, a partir de esa problemática, de lo que sea.

Entonces, se puede sostener que el sentido de tomar hechos de la realidad y no traer un tema desde “la casa” (refiriéndose al diseño curricular), es porque en este último caso suele generar mayor dificultad para ser comprendido, porque no tiene sentido para el estudiante.

C: (...) Hay contenidos que a cada uno le puede presentar más o menos dificultad. Si vos el contenido lo traés de tu casa porque tenés que dar “el universo”, es probable que no entiendan nada, o por ejemplo la célula (es decir) que caigas un día y te diga la célula”, hago un dibujito de la célula y empiezo a dar la célula...no tiene mucho sentido.

En este punto cabe mencionar que Carmen se encarga de aclarar varias veces que cuando enseña lo hace integrando todas las áreas, es decir, que “*nunca ven Ciencias Naturales separado de otras áreas o Matemática o Lengua*”.

Entonces, bajo estos criterios mencionados, los contenidos seleccionados en el área de las ciencias naturales están vinculados principalmente al “Cuerpo Humano, el cuidado de la salud y el medio ambiente”. Esta selección se puede ver en la Introducción del programa anual que confeccionan en equipo a principio de año, en este caso, para el área de las ciencias. Estos temas se han observado en la programación para el aula que diseñan,

“en esta programación haremos hincapié en la prevención y la temprana atención de la salud de las personas, en el respeto por la conservación ambiental, en la aproximación a los

adelantos científicos y tecnológicos más recientes y en el reconocimiento de la interrelación entre el mundo natural y el mundo social” (Planificación anual para el área Ciencias Naturales, s.f.)

Por otro lado, Carmen agrega que cuando tuvo tercer ciclo llegó a enseñar mayor cantidad de temas, como por ejemplo “modelo atómico actual y célula” porque la población que acudía llegaba con otra formación. Es decir que también los criterios que utilizaba la docente corresponden a la formación académica de los alumnos. Respecto de estos contenidos la docente aclara que conceptos como el de célula, física cuántica o combustibles fósiles, los ha enseñado pero siempre iniciando el tema desde la realidad de los alumnos, desde preguntas sencillas (obvias) que permiten manejar el contenido y además reflexionar a la vez que se aprende.

C: Por ejemplo, con el tema de Célula (...) sangre, plaquetas, lo inmunológico. ¿Desde dónde vos lo podés abordar?, por ejemplo, ¿qué diferencia hay entre el perro y el hombre?, ¿somos la misma cosa?, ¿somos iguales? (...) entre la plantita y el hombre, es obvio que no somos iguales. Si vos la cortás, ¿qué pasa?, te la tenés que sacar de encima rápido, tenés que vender rápido el tomate, porque si no, ¿qué le pasa?, se pudre. O sea, porque esas son todas cosas que ven, ¿me entendés? ¿Qué es esto de estar vivo?, ¿qué es esto de que algo tenga vida? (...) también podés dar combustibles fósiles, el petróleo. Desde un mismo lugar podés ir a otro lado. A veces, suponte, cuando (...) miramos el agua, una “fotito” de una molécula de agua, ¿entendés?... llegué a dar las moléculas, el átomo. Yo he llegado a dar física cuántica: ¿cómo son?... a ver, vienen los átomos, las moléculas, las leyes...

Es interesante destacar que Carmen, cuando describe los contenidos incluidos en los procesos de enseñanza (diseñados para el área), solo menciona conceptos teóricos o productos de la ciencia, sin embargo, por las descripciones que realiza, respecto de sus clases, no propone la enseñanza de competencias científicas, es decir, observación, descripción, diseño experimental, etc., consideradas de importancia en la actualidad por la didáctica de las Ciencias Naturales, si lo que se busca es alfabetizar científicamente a los estudiantes. Pero, lo que sí se puede observar es que Carmen vinculó los contenidos del área con los cuidados de la salud y del medio ambiente, el objetivo fue (según la docente) el de usar información en relación con estas áreas para lograr actuar sobre el contexto social y transformarlo, para mejorarlo.

- RS respecto de la importancia del vínculo alumno-maestro

Carmen describe su vínculo en el aula con el joven y/o adulto, comenzando por una diferenciación respecto de la educación de los más pequeños. Expresa que, en el caso de estos centros, la relación que se establece es un vínculo entre pares, porque explica que pueden dialogar casi de los mismos temas cotidianos.

E: ¿Cómo podés definirlo a ese vínculo?

C: Es un vínculo mucho más de pares.

E: ¿Le gusta al adulto que sea de pares?

C: No importa si le gusta o no porque es realmente de pares. Todos pueden hablar de los hijos o del trabajo o del bache de la calle. O la inseguridad y te robaron la... o sea, por acá no se puede venir más porque (...) es un vínculo de pares porque compartís más o menos... la problemática es semejante, hay muchas cosas que te acercan.

A este acercamiento Carmen lo considera como una situación necesaria para que se produzca el aprendizaje. En este sentido, se puede decir que el vínculo es un paso previo a que lo académico acontezca dentro del aula, es decir que el vínculo señalado es considerado como fundamental para sentar las bases en las actividades desarrolladas en la EpJA.

4.1.1.3. Prácticas educativas

- Características de las actividades y criterios utilizados para diseñarlas

En cuanto a las características de las actividades diseñadas en Ciencias Naturales, se puede mencionar que suelen iniciarse con un diálogo o una pregunta, hecha por la docente o bien por el alumna, que procura interrogar la realidad donde se desenvuelve el joven o adulto, intentando relacionar todas las áreas o una con otra. Estas actividades tienen la característica de que atravesarán todas las áreas.

C: (...) a la par que trabajábamos átomo en Ciencias (física), en Lengua veían otras cosas: narraciones, cuentos cortos, cuentos fantásticos, leyendas. Entonces les decía, “ahora vamos a armar con esos contenidos de Física un cuento fantástico”, porque yo creo que esos contenidos de física daban para eso, (entonces) habíamos hecho sobre la fuerza que tenía el núcleo,

que si vos lo partías llegaba a ser la bomba atómica; cómo en lo más pequeño se encuentra tanta energía capaz de destruir. Parece mágico. Entonces uno de los varones que escribía era sobre que largaban un rayo destructor...

En este sentido, Carmen señala que no son las áreas las que guían las actividades, sino la realidad o el contexto en el cual están inmersos sus alumnos. Al igual que lo que planteaba en la selección de contenidos.

C: *Vos empezás desde la realidad, porque la educación tiene que ver con que el adulto pueda comprender su propia realidad, o nosotros o cualquiera, para qué quiere estudiar; para entenderla, transformarla.*

La idea de trabajar de manera contextualizada para transformar la realidad se puede observar en el PEI, cuando en la sección de objetivos y propósitos expresa que es necesario

“superar las formas de aprendizaje descontextualizadas, sin dejar de tener bien en claro la responsabilidad que implica proporcionar a nuestros alumnos los instrumentos semióticos de mediación, lectoescritura, iniciación al cálculo matemático y formas científicas de conceptualización, como herramientas para interpretar la realidad y transformarla” (p. 79)

Además y en esta línea, el siguiente ejemplo muestra la idea que tiene la maestra respecto del trabajo de las áreas de manera integrada:

C: *(...) Otra cosa interesante... es cuando se abordaba la Geografía y Matemática en todos los niveles. Entonces, por ejemplo, en Matemática preguntás cuántos kilómetros cuadrados, regla de tres, y a lo mejor para los que todavía están en un nivel más bajo de comprensión matemática les das cuentas de sumar más simples, ¿entendés? Y luego trabajás en Geografía con el acuífero (guaraní) y ahí hacés referencia a las provincias, ¿cuántas provincias hay? Siempre con esa temática, porque esa temática es con todos.*

Aquí otro ejemplo mencionado por Carmen muestra cómo, desde una lectura que se estaba trabajando en el área de lengua y Literatura, se puede pasar al área de las ciencias naturales.

C: *Desde una poesía podés abordar los temas... si la poesía te habla de una estrella... y de*

ahí te podés pasar, suponte, a física cuántica. Entonces se llega a comprender que hay leyes de la física que funcionan acá y dentro del núcleo del átomo son distintas, ¿entendés?... uy, acá deberían atraerse, ¿cómo es esto?, ¿cómo es esto de que el electrón queda afuera del núcleo si cuando yo empecé a estudiar la molécula se juntaban el positivo con el negativo...?, ¿y ahora?, ¿qué es lo que pasa que se quedan separados? O sea, entonces acá hay algo que cambió. Después hacíamos cosas... en tercer ciclo te estoy hablando, ¿no?, con los chicos de Hernández, porque ahí había muchos chicos jóvenes. Entonces la propuesta era en Lengua, estábamos en narraciones y cuentos cortos...y le proponíamos que redacten a partir de temas dados en otras áreas.

Entonces, en cuanto a las actividades que plantea, se puede indicar que suelen iniciarse con preguntas disparadoras, planteadas por la misma docente o por los estudiantes. Después, en general, se trabaja un texto escrito para seguir profundizando lo que se expuso oralmente. Luego, a partir de ese texto, se desarrollan actividades vinculadas con diferentes disciplinas. Dichas actividades pueden ser la redacción de un texto propio o bien la resolución de consignas que invitan a reflexionar acerca de lo que se está estudiando.

En este sentido, se puede marcar que las actividades que propone Carmen estaban orientadas al aprendizaje de conceptos científicos, pero no se ha podido reconocer en sus prácticas la enseñanza de competencias científicas, como se había mencionado en el apartado anterior. En esta línea, sus clases en general no incluyen experiencias prácticas que contribuyan a formar capacidades más de índole experimental como la planificación de experiencias, el registro de resultados o el análisis de datos. No obstante, en general, los temas abordados en el área de las ciencias naturales están relacionados con cuestiones científicas que, de alguna manera, pueden afectar o beneficiar la vida cotidiana de los estudiantes, como puede ser el uso de vacunas, la contaminación hídrica, salud e higiene, etc. En este sentido, si bien no trabajó competencias científicas, sí busca que el alumno construya una mirada crítica respecto de los sucesos de la vida diaria. Esto es coherente con lo que planteó acerca de la representaciones respecto de la importancia de la Escuela, que es la de transformar la realidad. Entonces, se puede determinar que en cuanto a las prácticas educativas que diseña (con la selección de contenidos y actividades) la docente procura que el estudiante pueda entender y resolver cuestiones cotidianas, con el fin de mejorarla.

La conclusión que se puede dar en relación con el análisis de las RS de Carmen y el

diseño de sus prácticas educativas (en el área de las ciencias naturales), es que esta docente se ve a sí misma en su rol como educadora “transformadora”. En este sentido, considera a la Escuela como un terreno en el cual, más allá de las políticas educativas, se pueden construir prácticas contra-hegemónicas, es decir, prácticas que permitan al estudiante observar la realidad, comprenderla y transformarla. Esto es como la Escuela con sus procesos de enseñanza y aprendizaje es capaz de lograr el desarrollo de una mirada crítica respecto de los hechos sociales e individuales que el sujeto debe atravesar. Asimismo, Carmen, con el diseño de sus prácticas “transformadoras” de la realidad, selecciona contenidos más vinculados al producto de las ciencias naturales, contenidos teóricos, que competencia científicas. En este sentido, se considera que frente a las realidades (vulnerabilidades) sociales, familiares y económicas de sus estudiantes, Carmen busca contenidos estrechamente relacionados con la vida cotidiana de ellos, sin embargo, en este proceso de selección deja de lado otros contenidos vinculados con las habilidades científicas que buscan también promover una mirada crítica sobre la realidad.

Entonces, se puede decir que Carmen se encuentra posicionada desde una perspectiva crítica respecto de su rol como docente, ya que busca que los alumnos aprendan y comprendan la realidad, para cambiar su vínculo con ella y de este modo lograr transformarla. Asimismo se puede decir que esta docente diseña prácticas educativas cercanas a la “orientación crítica que pone en circulación el conocimiento crítico”. Esto se pudo concluir por varias declaraciones: por un lado porque no responsabiliza a los estudiantes de su situación de vulnerabilidad (pasada y actual); por otra parte porque considera que la finalidad de la escuela primaria (para adultos) por un lado es la de aprender para transformar la realidad y por el otro aprender para continuar con estudios medios y superiores; pero además otras de las cuestiones que vincula a esta docente con esta orientación pedagógica es su vínculo con los alumnos, que es horizontal y cercano, pero con cierta asimetría debido a que entiende que ella es la que debe generar procesos de enseñanza y aprendizaje para que el alumno adquiera los conocimientos establecidos para el nivel y la modalidad.

4.1.2. Alicia

4.1.2.1. Formación y experiencia docente

Alicia tiene 56 años. Vive y trabaja como docente en la zona de La Plata. Estudió hasta quinto año la Licenciatura en Biología (orientación Zoología) en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad de La Plata en la década de los 80, sin embargo, no

llegó a concluir la por problemas familiares.

En esa misma década, comenzó a cursar Magisterio porque afirma que, por un lado le gustaba y por el otro necesitaba trabajar. No obstante, durante su formación inicial, asistió a un seminario sobre educación de adultos y es desde entonces cuando comenzó a interesarse por el tema y realmente le “fascinó”. Según plantea esta docente, se sintió deslumbrada con la modalidad porque sentía que le despertaba la faceta vinculada a labores sociales. Entonces, es así como Alicia se inició y sigue hasta la actualidad (alrededor de 30 años) trabajando para este nivel y la modalidad de adultos.

En este punto es interesante resaltar que Alicia y Carmen, comenzaron en la misma época a trabajar en la EpJA, pero en diferentes lugares de la misma ciudad. Sin embargo, se conocieron en unos cursos vinculados a la educación de adultos. Es allí donde comenzaron una relación profesional que les permitió pensar y reflexionar, con “*mucha discusión colectiva*”, según Alicia, sobre las implicancias de la educación de jóvenes y adultos. Luego, ambas tuvieron la oportunidad de construir el ideario que en la actualidad tiene el CEA bajo estudio. Alicia y Carmen son las dos fundadoras ideológicas del “*proyecto*”, como lo llaman ellas. Es así que, al igual que Carmen, Alicia es considerada por el resto de los docentes (seleccionados y entrevistados) como la referente pedagógica e ideológica del centro.

4.1.2.2. Representaciones sociales

- RS respecto de sus estudiantes Jóvenes y Adultos

Alicia describe a sus alumnos comenzando por algunas características individuales vinculadas con ciertos aspectos de su trayecto escolar. La maestra frente a la pregunta “¿cómo describirías a tus alumnos?” responde que son sujetos, principalmente, con “*asuntos pendientes en materia educativa*”.

Alicia: (...) bueno si tuviera que contar algo de todos (haciendo referencia a sus alumnos), es que todos tienen una asignatura pendiente con la educación (...) y por eso están haciendo ajuste de cuentas.

Por otra parte, nos señala que son individuos con muchos intereses y recorridos escolares diversos, sin embargo, asegura que el paso por el sistema educativo les deja “marcas

concretas” y no justamente marcas buenas. De este hecho responsabiliza directamente a la Escuela y no al alumno.

A: En esta modalidad tenés personas, cada una con sus intereses, cada uno ha tenido algún tipo de recorrido en las escuelas, cada uno tiene sus frustraciones concretas con la Escuela, la Escuela les ha dejado marcas diferentes a cada uno (...) son estigmatizaciones, digamos, pero son personas que no han terminado la Escuela, y eso deja una marca, las marcas son, en general, de auto-culpabilización, (ellos dicen) “porque soy duro, porque me cuesta, porque tuve que trabajar, porque era vago”. Siempre yo (indicó la maestra que dicen sus alumnos) y de hecho la Escuela o la pedagogía tienen categorías de análisis que si vos las pensás solo culpabilizan al alumno de los fracasos (...) la deserción, el fracaso escolar, vos vas viendo que todo responsabiliza al pibe (...) la Escuela, el sistema, siempre hace todo bien (con ironía).

En este punto se visualiza que Alicia, al igual que Carmen, no responsabiliza al alumno joven y adulto por su situación actual, ni en lo social ni en lo individual. Este hecho es de importancia porque consideran que la sociedad (Estado/Escuela) tiene una deuda pendiente respecto de un derecho no garantizado, como es la educación. Este hecho posiciona también a Alicia en una perspectiva crítica, respecto a la mirada que tiene del Estado y de la Sociedad.

Por otra parte, Alicia, al hablar de sus alumnos hace referencia a sus condiciones sociales y económicas, describiendo también, como Carmen, su situación de exclusión geográfica.

A: (...) son personas que han tenido que dejar su lugar de origen... o son personas que son de La Plata pero de repente no conocen La Plata, que no salen de ahí de los lugares donde habitan, que no acceden a trabajos en blanco, que antes estuvieron todavía peor que antes de conocerlos y que con nosotros mejoraron respecto a su situación anterior, pero no con la situación deseable (...)

Al momento de justificar esa situación social y económica que vive o vivió el adulto (alumno hoy) utiliza un concepto teórico, el de “sectores populares”. Indica que el adulto que acude a estos centros no es cualquier adulto sino que son adultos de “sectores populares”. Debido al lugar destacado que le dio a esta idea, se le pregunta qué significado tiene para ella esta idea:

A: (...) Bueno, los sectores populares son sectores que no han tenido históricamente su familia, sus abuelos, han estado siempre por debajo de la línea de pobreza. Nosotros básicamente trabajamos con esta población, estamos hablando de Primaria de Adultos.

Entonces se puede visualizar cómo este concepto es utilizado aquí por Alicia para caracterizar a los estudiantes de acuerdo con sus condiciones socio-económicas, laborales y familiares, como antes lo había hecho Carmen.

A pesar de mencionar estas cuestiones desfavorables, Alicia nos señala que tanto los jóvenes como los adultos tienen características individuales positivas, ya que, de acuerdo con sus palabras, son personas que valoran la educación.

Este último atributo señalado por Alicia coincide con el otorgado por Carmen al decir que los jóvenes y adultos que concurren a los CEA son personas “*con ganas de aprender*” (Carmen) o “*interesadas por la Educación*” (Alicia).

A: (...) Es gente que le da mucha importancia a la educación, gente que cree que está así porque no terminaron a tiempo la Escuela, la gran mayoría.

Respecto de esto, Alicia destaca que son sus alumnos los que se culpan por su situación social, educativa y económica. Ella no está de acuerdo con esto, es decir que no los considera culpables.

A: (...) y se creen que la culpa es de ellos, de la historia, del rol que les asignaron. Son personas que solo critican al sistema educativo por lo que no le dan a sus hijos, pero no porque no les dieron a ellos, no lo pueden reconocer sobre sí mismos.

Por otra parte, Alicia menciona ciertas características negativas de sus alumnos en relación con sus modos de vida, porque reconoce que, a pesar de su interés por aprender, muchos de ellos no pueden sostener vínculos familiares, ni laborales, ni trayectorias educativas estables.

A: Muchos de estos adultos ni siquiera logran sostener este proceso de escolarización, pero tampoco la maternidad, ni una responsabilidad en un trabajo cualquiera (...) por alguna razón.

Cuando menciona esta situación indica que con algunos de ellos “*se puede hacer algo y con otros no*”, casi con resignación.

- RS respecto de la importancia de la EpJA

Alicia expresa que la Escuela, para este sector de la sociedad, funciona principalmente como “reparadora”. Cuenta que, para ella, la finalidad es devolverles la confianza en sí mismos para que “*quizá*” puedan reinsertarse en el sistema educativo.

E: ¿Qué creés les puede dar a estas personas la educación de adultos? ¿Qué función cumple la Escuela en estos contextos?

A: (...) creo que la EpJA puede reparar, casi artesanalmente. Es posible darle confianza. Es posible que los puedas reinsertar en el sistema educativo, que continúen, o que hagan formación profesional. Es posible que vuelvan a confiar en sí mismos y lo hagan con éxito. Nosotros hacemos este trabajo en un contexto distinto porque luego tienen que volver a la picadora de carne (haciendo referencia al resto de niveles y modalidades del sistema educativo), pero es posible que podamos reinsertarlos.

En este sentido, Alicia se encarga de aclarar que, si bien ellos consideran necesario “reparar viejas heridas” (haciendo referencia a las marcas negativas que dejó el sistema en esos alumnos), también reconocen que deben enseñar (y procurar que aprendan) contenidos que les permitan avanzar de nivel educativo. En esta mirada se posiciona a Alicia en una perspectiva crítica respecto de la finalidad que tiene la Escuela, y no de “contención” (que solo busca retener, más que enseñar). En el siguiente párrafo se puede evidenciar lo dicho:

A: (...) De lo que sí estoy segura es de que lo que producimos es bastante bueno como para seguir de nivel, es decir, el proceso que hacen (...) vos tenés gente que entra y en gran proporción descrece de sí misma, de su posibilidad y de su capacidad para seguir en otros niveles, que se conformaría con ayudarle un poco al pibe, porque no entiende nada de lo que el chico le trae de la Escuela. Aquí, en marzo, ingresa gente con muchas dificultades, y que, pasado un año, sale con otra confianza.

Entonces, tanto para Alicia como para Carmen, la Escuela Primaria le sirve al joven y adulto para darle confianza y con ella (re)ingresar al sistema educativo, pasar al nivel medio. En este punto también encontramos que tanto Carmen como Alicia dieron a conocer los obstáculos que muchas veces tienen los jóvenes y adultos egresados del Nivel Primario para ingresar a la Enseñanza Media (“la picadora de carne”), sin embargo, una vez más ambas no responsabilizan a los alumnos, sino a las condiciones desfavorables del entorno. Por un lado, Carmen culpa al Estado por no disponer de establecimientos con Educación Secundaria en sectores donde vive esta población de alumnos; y por el otro, Alicia culpa al sistema por su “crueldad” a la hora de permitir el ingreso y la permanencia de los estudiantes.

Sin embargo, Alicia añade que no todos los jóvenes y adultos desean continuar un Secundario, y entonces es importante que la EpJA reconozca esos intereses o necesidades para acompañarlos:

A: No obstante, considero que no todos llegan al Centro para continuar estudios medios o superiores (...) por ejemplo, tenemos una abuela que quiere saber leer y escribir, y no se quiere morir antes de mandarle una carta a su hermana, entonces, dejate de joder, o sea (...) ese es el objetivo final con esta persona, es lectura, escritura y tenerla hasta que lo logre, pero ese es su logro (...)

En este último ejemplo se puede observar que, de acuerdo con Alicia, la Escuela Primaria para adultos no solo “repara y reincorpora alumnos al sistema” sino que también logra transformar sus vidas cotidianas, dándoles confianza, ayudándolos a sanar cuentas pendientes o, como en este ejemplo, cumpliendo un “sueño” (el de escribir una carta).

Aquí Alicia coincide con Carmen cuando expresa que el fin último de la Escuela es transformar, no en un sentido revolucionario, sino tan solo de transformar (mejorar), en algún sentido, la vida cotidiana de la gente.

A: Hay cosas y hay cambios de vida, incluso de gente que, aunque no llegó (a ser incluida en el sistema), es otra persona, te lo dicen.

(...) Aun en algunos casos en que estaban muy sumergidos (...) hay chicos que pueden hablar, trabajar en una cooperativa, sobretudo en el caso de analfabetos, gente que cambió, que se incorporaron a una iglesia, por ejemplo. Yo creo que adultos puede hacer eso, que no es poco,

yo creo que puede ayudar con su presencia en las organizaciones de barrio para cambiar algunas prácticas, algunos recursos, y es posible que intervengamos en otros procesos colectivos dentro de comunidades: laburar para que haya una escuela en el barrio... es posible hacer cambios, aunque no siempre acontecen.

En este punto, Alicia compara lo que cree ahora con lo que creía en los años 80, cuando recién comenzaba y tenía una mirada más esperanzada sobre el poder de transformación social, considerando a la sociedad como un todo que tenía la educación popular versus su mirada actual de transformación más local:

A: (...) Tal vez son treinta años, tal vez en aquella época tenía como más esperanzas de que... (reflexiona y dice) la palabra es esperanza, de que la transformación pueda ser más fuerte, más revolucionaria, hoy sí, de lo que estoy segura es de que podés transformar localmente algunas cosas, algunas organizaciones, y mejorar un poquito la vida de la gente. No sé si mejorarla fácticamente, en concreto, pero sí en posibilidades.

En este sentido, quiere contar una experiencia que tuvo con la idea de que se pueda visualizar de qué se trata esa transformación local:

A: (...) Hace un tiempo estábamos en un comedor, estábamos dando clases, que aún sigue, donde esta Vicente (el otro maestro entrevistado) y estábamos haciendo una evaluación final (...) y una señora en esa evaluación dijo que “a ella lo que le había dado la educación de adultos era el poder hablar del futuro, que para ella todos sus días habían transcurrido en qué les ponía a los chicos, qué podía hacer de comer, en el hoy, y resolver la cosa cotidiana, y de repente se había encontrado, después de ese año, con que pensaba en qué podía hacer en el futuro, hablaba de elegir, de que de repente se encontraba diciendo qué podría estudiar, qué podía hacer, qué le gustaría hacer, elegir (...)

En este punto, una vez más encontramos similitudes entre Alicia y Carmen, porque ambas consideran que la transformación de la vida cotidiana es pequeña, pero necesaria y viable. Carmen habla, por ejemplo, de que la transformación está en reconocer por qué vacunarse, la

idea es que el joven o adulto, luego pueda pedir la vacuna para él o para sus hijos. Alicia, por su parte plantea que la transformación está, a veces, en poder pensar en un futuro, es decir, proyectarse para construir un futuro.

Alicia, además, expresa que la transformación significa la liberación del sujeto o el logro de su autonomía cognitiva. En este sentido, una vez más coincide con lo expresado por Carmen, que también relaciona transformación con el aprender para liberarse.

A: (...) Esa señora estuvo dos años con nosotros. Me acuerdo perfectamente y, bueno, digamos, si eso no es la educación para la libertad, ¿no? ¿Qué es?, ¿qué es la libertad?, ponerse a pensar, de repente, en uno mismo (...) eso es la libertad.

Alicia, además, explica que para lograr que el adulto continúe con sus estudios Primarios, o cualquiera sea su finalidad, es necesario flexibilizar la propuesta, pero eso sí, sin disminuir la calidad para garantizar el derecho a la educación, coincidiendo con lo manifestado por Carmen cuando habla de la necesidad de que la Escuela se acerque a la gente. En este sentido, la docente cuenta que el Centro de Adultos trabaja fuera de la sede, en diferentes barrios, porque se moviliza según las necesidades de la potencial matrícula. En este punto, amplía diciendo que otra forma de flexibilizar la propuesta de este CEA es haciendo que las clases se dicten dos a tres veces por semana.

A: (...) Lo que sí, el Centro trabaja fuera de la Escuela, eso es proyecto institucional (dicho con mucho énfasis), hay otros Centros que lo hacen, pero la característica de nuestro Centro es que todo el Centro trabaja así, y la otra característica del Centro, que es fundacional, es que se trabaja dos o tres veces por semana...

Esta decisión institucional de “flexibilizar” la propuesta la justifica de la siguiente manera:

A: Hoy, si vos ves todos los planes FINES, trabajan así, te explico porque lo hacíamos así. El tema es que nosotros detectábamos un montón de personas, que era una matrícula potencial del Centro, pero son personas (que aún pasa hoy) que todos los días de la semana no pueden venir, es decir, que esas personas vengan todas las tardes, todas las noches, es imposible, lo hemos sostenido, por eso es importante flexibilizar la propuesta, pero es un desafío muy gran-

de porque si cambiás la carga horaria tenés que cambiar metodológicamente.

Y agregó, acerca de la necesidad de adaptar la propuesta a los alumnos:

A: En este sentido, nosotros nos posicionamos no estandarizando la propuesta, el material, porque vamos permanentemente transformándolo sobre la base del grupo y cada sujeto, nosotros trabajamos así dependiendo de cada lugar y cada grupo, en el año también.

Yo, este año, estoy dos días con gente de la comunidad paraguaya (en sede de los cartoneros), dos días en la comunidad boliviana, en un barrio cerca del supermercado NINI (el Sueño, en frente de las Canteras), y un día estoy (esto es nuevo) con la gente de la planta de separación de residuos, un día dos horas, el de las bolsas verdes, porque los lunes les permiten estudiar dos horas.

De estos últimos párrafos resulta interesante destacar que la flexibilidad que propone el CEA y menciona Alicia radica en lo siguiente: por un lado, ir a los barrios donde vive un número suficiente de potencial matrícula; y por otro lado, también disminuir la carga horaria (reducción de días y horas que debe pasar el estudiante que acude al CEA). Ambas cuestiones mencionadas están relacionadas con la idea de incluir la mayor cantidad de matrícula y aumentar la posibilidad del ingreso y permanencia del estudiante en el centro.

Entonces, hasta aquí, lo que se puede destacar, tanto en Carmen como en Alicia, es que ponen de manifiesto dos mecanismos utilizados por el centro para evitar que esos adultos y jóvenes sigan siendo vulnerables al abandono de sus estudios y que coinciden en adaptar la propuesta educativa a las necesidades de los estudiantes.

Respecto de esto, Alicia subraya que, si bien son flexibles y se preocupan mucho por vincular los contenidos de las áreas con la realidad del estudiante, también reconocen que es fundamental conservar en los programas que diseñan determinados contenidos que se consideran propedéuticos. Es decir que Alicia también considera, al igual que Carmen, que la Escuela “prepara al estudiante para continuar estudios de enseñanza media”. En este sentido expresó:

A: En realidad yo no estoy muy de acuerdo con esa mirada de educación popular que dicen “bueno, ¡vamos a ver qué queremos aprender!”. O sea, que el docente tiene que estar muy seguro y tener una propuesta, y es modificable (en relación con la propuesta pedagógica y su

flexibilidad) y se puede charlar con la gente, pero no es esta cosa que muchas veces veo yo en algunas maestras que practican, que vienen y no saben qué tienen que enseñar y qué tienen que aprender los alumnos, entonces digo “si no sabés vos como maestro”.

Entonces Alicia pone énfasis en la importancia del conocimiento y del rol de la Escuela en transmitirlo, en lugar de ser solamente un espacio de contención afectiva:

A: En relación con los contenidos que se enseñan digo que hay que ser claro, hay un compromiso, uno está acreditando un conocimiento, no es así cualquier cosa, vamos a venir un día a hablar de cualquier cosa, hay conocimientos, que uno dice “termino el Primario y con esto podés iniciar un Secundario”, ahí hay un compromiso, si no es un berreteo.

Otro sentido que Alicia cree que tiene la EpJA es la de ayudar al alumno a realizar lecturas críticas de, por ejemplo, la prensa escrita. La intención, según la maestra, es que ellos puedan generar su propia opinión en relación con lo que acontece en la sociedad en la que viven, pero siempre a partir del aprendizaje de conocimiento relevante (en el fragmento que sigue, se enfatizan los tipos textuales).

A: (...) Trabajamos diarios, y se separa lo que dice el texto de lo que pienso yo, le damos un peso fuerte a lo que piensa la persona, a su opinión (ahí estamos viendo texto argumentativo) pero como proceso, no como tema, no vas a decir hoy damos el tema texto argumentativo, no, loco, en todo el año vamos a argumentar un poco mejor, de a poquito vamos a generar una opinión y que se te entienda. Generar herramientas siempre es permanente (...)

En síntesis, para Alicia la EpJA tiene una función que es por un lado reparadora de los daños que muchas veces generó este mismo sistema, y por otro lado permite transformar la realidad del alumno y liberarlo, en coincidencia con Carmen. No obstante, también expresa que para que esto suceda debe leerse y comprenderse críticamente lo que expresan los medios de comunicación.

También destaca que la EpJA debe ser propedéutica, es decir, brindar contenidos que permitan al estudiante ingresar al siguiente nivel y permanecer en él. Entonces, Alicia (al igual

de Carmen y de acuerdo a lo mencionado en los párrafos precedentes) se encuentra posicionada desde una perspectiva crítica y transformadora, respecto a la visión que tiene del Estado, la Escuela y su rol como educadora.

- RS respecto de la importancia de enseñar Ciencias Naturales en EpJA

En relación con el área de las ciencias naturales, la maestra menciona que “*se trabajan problemas vinculados con la realidad del alumno con aportes multidisciplinares.*” En palabras de ella:

La propuesta del Centro es trabajar problemas, y se trabaja -se intenta- observar, resolver ese problema con aporte multidisciplinario de todas las áreas, no de los pelos, sino lo que compete a eso (...)

Esta decisión encierra varias cuestiones importantes que se deben destacar. En primer lugar, se puede decir que para Alicia el conocimiento o contenido conceptual que se selecciona no debe ser un saber aislado, sino que debe estar conectado con situaciones problemas. Al igual que Carmen, Alicia pone de manifiesto que para la selección de contenidos no se utiliza la lógica de la disciplina, sino las necesidades o realidad del adulto o joven que aprende. Esto último, se evidencia en la siguiente declaración:

A: Entonces, están las áreas, que tienen sus lógicas internas y sus secuencias de contenidos, ¿no?, muy bien, por tanto... el tema es simplemente cómo lo organizás para poder trabajarlo, es decir, no decís “ahora las ciencias, ahora matemática” porque es ahora todo. Si en realidad lo único que está dividido en lo disciplinar es el conocimiento lego porque en la vida está todo unido (haciendo referencia a las situaciones problemas que se proponen para trabajar los contenidos).

En relación con que los temas seleccionados deben estar vinculados con las necesidades del estudiante, la docente indica que, si bien se debe acreditar áreas de estudio, desde el CEA se seleccionan temas (de cada espacio curricular) considerados “tanques”, que son contenidos esenciales que sí o sí tienen que estar presente en el aula y que representan contenidos que ayudan a comprender y mejorar la realidad del alumno. Entonces, con esos “tanques” diseñan las clases de ciencias u otras áreas.

Los contenidos llamados “tanque” (en el área) son: el cuerpo, el medio ambiente, prin-

principalmente vinculado con la salud, la contaminación alimentaria, etc. Es importante señalar que estos son los mismos temas que menciona Carmen y se relacionan con lo que las docentes interpretan como contenidos centrales para mejorar la calidad de vida de los alumnos

Además de dichos contenidos, se suelen implementar proyectos especiales relacionados con procesos tecnológicos, como por ejemplo la fabricación de jabones y sales. Es decir que incluyen contenidos de ciencia pero también de tecnología.

A: (...) las temáticas (los tanques), cuando trabajábamos esto de conocer tu cuerpo, que no es joda conocer tu cuerpo, eso es un tanque, el trabajo también es otro tanque. Entonces el conocimiento del cuerpo es un tanque porque uno se asombra, ¿no?, mínimamente para poder cuidarte, desde donde te duele hasta entender lo que te dice el médico, trabajamos mucho el diálogo con el profesional (...) también trabajamos los mitos con la alimentación, con la salud, ahí sí incorporamos lo que va pasando en el año, como lo de la gripe o si aparece la bronquiolitis, o sea, si aparece mucho en la tele (...) también se trabaja el ambiente, pero sobretudo en relación con la salud (...) bueno, también tenemos en cuenta que haya algún proceso tecnológico, por ejemplo, durante dos años lo hicimos. Esto nace de otra escuela en la que estoy jubilada, la directora se vinculó con la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA, y había un proyecto con Nación y lo hicimos con una escuela y ahora también lo estamos por hacer y es un desarrollo de la producción de jabón y sales, lo hicimos el año pasado y este año lo vamos a hacer, con este grupo hacemos producción de jabón, lo relacionamos con el tema de salud, se divierten mucho, la pasan bomba, hacemos sales.

En este punto, a diferencia de Carmen, Alicia incluye procesos propios de la tecnología como lo es la producción de jabones y sal. De esta manera, Alicia no solo busca que sus alumnos aprendan ciencia sino también tecnología. Estos “*proyectos especiales*” (así lo llaman en el CEA) se suelen aplicar en otras secciones, con otras maestras. Sin embargo, en su descripción de los proyectos de tecnología, no resulta clara su visión acerca de los aprendizajes que estos proporcionan. Por el contrario, pareciera que estas actividades tienen más que ver con la generación de motivación en los alumnos al realizar actividades prácticas que con una mirada sobre el aprendizaje de procesos o capacidades como el diseño y la planificación de experiencias o la interpretación de resultados. En ocasiones, la docente, además, suele abordar con los

alumnos cuestiones sociales de la ciencia para que ellos desmitifiquen la ciencia en sí y a los científicos y comprendan las relaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad:

A: Se suele hablar también del caso Fleming. Porque nos permite ver el contexto social y político, de preguerra... con la idea de que no lo vean como un científico loco investigando sino que vean el por qué... en algunos momentos... el tema de los antibióticos es importante, lo charlamos por el tema de la automedicación.

En este último punto la docente pretende que los alumnos puedan visualizar al científico como un ciudadano, inmerso en los conflictos del lugar y el tiempo que le tocó vivir, y por ello condicionado en su trabajo y sus posibles hallazgos.

Luego se le consulta si suele incluir otros temas, entonces la docente indica que no todos los contenidos pueden estar en el programa, y lo justifica diciendo que son decisiones que se toman, que debe tomar un docente, de acuerdo con el tiempo y dependiendo del grupo con que se trabaje, sus intereses y objetivos de enseñanza.

E: ¿Abarcás todos los temas? Por ejemplo, evolución.

A: Se ve muy poco, de costado. A veces tenés que tomar decisiones y ciertos temas no se dan, pero depende del grupo.

A continuación, se puede ver la introducción del programa anual para el área de las ciencias naturales, correspondiente al primero y al segundo ciclo. En él se muestran los contenidos que son seleccionados, los llamados temas “tanques” o grandes núcleos conceptuales que la docente considera contenidos esenciales.

Este programa, del que a continuación se muestra un fragmento, (se adjunta completo en el anexo I) es utilizado por todos los docentes del Centro para diseñar las clases de Ciencias Naturales, es decir que de él se seleccionan los contenidos. Luego, de acuerdo con los entrevistados, cada uno realizará sus adaptaciones correspondientes, teniendo en cuenta la matrícula que tiene.

Este programa es elaborado en conjunto por todos los maestros del Centro y bajo los lineamientos del diseño curricular preliminar de la jurisdicción. Sin embargo, a pesar de incluir todos los contenidos del diseño, como señala Alicia (y también Carmen) se pone énfasis en

determinados temas como lo son “*la prevención y la temprana atención de la salud y la conservación del medio ambiente*”, y una mirada que pone fuerte énfasis en la integración con el mundo social. Esto demuestra que el Centro y sus maestros consideran la no neutralidad en la selección de los contenidos y, por tanto, bajo un criterio consensuado deciden incluir determinados conceptos y dejar en segundo plano otros, usando como criterio principal las características y las necesidades del joven y adulto que acude al CEA.

Fundamentación

En esta planificación anual se propone un enfoque del área que se adecue a las particularidades características de los sujetos de la Educación de Jóvenes y Adultos incluidos en las aulas (de este CEA). En la misma, se pone énfasis en la prevención y la temprana atención de la salud de las personas, en el respeto por la conservación ambiental, en la aproximación a los adelantos científicos y tecnológicos más recientes y en el reconocimiento de la interrelación entre el mundo natural y el mundo social. (Planificación anual Ciencias naturales, s/f)

Como se ha podido observar en los ejemplos ya descriptos, Alicia menciona que sus alumnos aprenden algunas cuestiones vinculadas a la ciencia, la tecnología y la sociedad. También Carmen, durante la entrevista, describe algunas propuestas para el aula en las cuales se vincula la tecnología y la ciencia (como la vacuna y la prevención de una enfermedad) y su vínculo con cuestiones sociales e históricas (como puede ser la epidemia de polio del 59 y las consecuencias sociales).

Entonces, se puede agregar que los criterios utilizados para seleccionar algunos contenidos y excluir otros están relacionados con la percepción que tienen los docentes de la relevancia que dichos contenidos tienen para el alumno y los cuidados del cuerpo y de la salud. Cabe aclarar que tanto Alicia como Carmen consideran estos contenidos de Ciencias Naturales seleccionados como fundamentales para un desarrollo pleno de la vida de sus alumnos.

En este sentido, Alicia añade que en este tipo de propuestas de enseñanza para alumnos adultos hay que tener en claro los objetivos que se persiguen, es decir, qué habilidades se desea que el alumno adquiera cuando se desarrollan los contenidos conceptuales en la clase.

Se puede destacar, en este punto, que Alicia presenta una mirada más centrada y profunda que Carmen desde el punto de vista de la didáctica de las Ciencias Naturales, dado que considera en su abordaje curricular dos dimensiones de la ciencia descriptos por distintos autores de la didáctica específica (Furman y Podestá, 2009), la dimensión del producto (los conceptos

que ella menciona como tanques), y la de los procesos de la ciencia (ejemplificado con la historia de Fleming). Nuevamente, Alicia pone el énfasis siempre en la importancia del aprendizaje como foco central de la Escuela:

A: (...) Lo que hay que tener claro con esto es cuáles son los objetivos, a qué apuntamos con la gente, una cosa es esta cosa social (vinculada al hecho de que la Escuela de adultos actúa como “reparadora”), que es una precondition y es parte del proceso, pero no es el objetivo final, uno quiere que la persona sienta que es capaz, que se pueda desarrollar, que haya un encuentro colectivo, que sea ameno, estamos en eso.

Al igual que Carmen, para Alicia, el criterio principal para seleccionar los contenidos es el de asociar la enseñanza del área con las necesidades de los estudiantes. En este caso la docente cree que la enseñanza de las Ciencias Naturales se debe utilizar como herramienta para comprender y actuar sobre la realidad del alumno, es decir, para resolver situaciones problema. Por eso, lo que se enseña debe tener sentido para el joven y/o adulto, como se señala al inicio. En este punto encontramos, nuevamente, coincidencia con los criterios para la selección de los contenidos mencionados por Carmen, cuando explicita que los contenidos deben ayudar a transformar la vida cotidiana de los estudiantes y permitir su liberación. Sin embargo, se debe destacar que ni Alicia ni Carmen dejan de lado la finalidad propedéutica del nivel y la modalidad:

A: Perfecto, ahora la mayoría de los maestros del Centro intentamos que tengan técnicas de estudio, una muy buena comprensión de texto, que puedan acceder y que puedan operar con los textos, que les sirvan para resolver cosas concretas, que eso se traduzca en una acción concreta, o sea una acción de salud, una acción que sea en la búsqueda de trabajo, acceder a un diario y empezar a tener una lectura crítica, una comparación, una lectura de la vida, de la realidad, puede ser de los más variado, digamos, lo que estamos trabajando. O podés producir un discurso respecto de la vida cotidiana, lejos de los televisores y más cercano a la realidad del barrio.

En este sentido, tal como se observa en Carmen, se puede visualizar en Alicia el interés por que el alumno disponga de procesos cognitivos que le permita reconocer su saber cotidiano e ir más allá. Pero, a diferencia del primer caso, en Alicia aparece una preocupación particular por el desarrollo en los alumnos, de una mirada crítica hacia lo que dicen los medios de comunicación.

- RS respecto de la importancia del vínculo alumno-maestro

Alicia describe el vínculo entre docentes y alumnos como una relación afectiva, con fuertes lazos y de respeto mutuo. Considera que este tipo de vínculos es la base para el éxito del proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje.

E: ¿Qué esperan los jóvenes y adultos de vos?

A: Vienen esperando algo de la Escuela inicialmente, luego se traza una relación muy fuerte con los maestros, con el maestro es un lazo.

E: ¿Podés definirla a esa relación?

A: Sí, yo creo que es de confianza, en el sentido más amplio, que hay una oreja que escucha, que lo va a escuchar, que de repente lo ayuda, es un tema muy difícil ese, hay mucho amor en el medio.

Una vez más existe coincidencia entre lo expresado por Alicia y lo expresado por Carmen, ya que consideran que la relación con el alumno adulto es de cercanía, escucha y confianza, y es esta relación la que permite sentar las bases para asegurarse el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En el caso de Alicia, cree que este vínculo es fundamental para “avanzar” en los aprendizajes.

E: ¿Cómo creés que incide ese vínculo en la enseñanza y en el aprendizaje?

A: Yo creo que eso es fundamental para lo que podés avanzar.

E: ¿Es decir que la base es ese vínculo?

A: Sí. Esta imagen de que en la Escuela la pasés bien, porque no es que te levantás y vas, si no te quedás en tu casa. La confianza que ese adulto te tenga es lo que vos vas a poder avanzar. Pero hay mucha cosa de amor en el medio, que es difícil de manejarlo, porque uno tiene claro que empiezan y terminan (...) pero algunos (alumnos) no se quieren ir.

Alicia también comenta la importancia del lazo para la continuidad en el sistema educativo, se puede decir que cree que si se corta ese vínculo (al que describe como un vínculo “de amor”) o no logran establecerlo con otro docente (a medida que van avanzando en el sistema) pelagra la continuidad del alumno.

Esto lo explica mediante un ejemplo, con situaciones que viven los estudiantes cuando

egresan de allí y deciden continuar sus estudios en la Educación Secundaria, donde ese vínculo se pierde y muchas veces genera el fracaso y la deserción:

A: Luego, cuando llegan a la Escuela Media (...) los profesores les dicen “¿vos venís de adultos?”. Sí, les dicen eso, no sabés si siguen y ellos hacen lo mismo que hacen todos: resisten hasta que pueden. Muchas veces vienen, les recomendamos lugares, cosas que pueden hacer porque no aguantan la crueldad del sistema (...)

En esta última explicación se observa cómo Alicia considera que los lazos positivos entre alumno-docente son fundamentales para continuar los estudios.

4.1.2.3. Prácticas educativas

- Características de las actividades y criterios para diseñarlas

Respecto de las actividades planteadas para el aula, la docente explica que promueve el trabajo colectivo. Sin embargo, se encarga de aclarar que no es un trabajo grupal, como se lo considera en la educación tradicional, sino que se trabaja en grupo de colectivos y reconociendo la heterogeneidad (las diferencias). Alicia cuenta que promueve esta modalidad desde esta perspectiva.

A: (...) Imaginate una mesa redonda... Imaginate, esta posibilidad de tirar del que más sabe respecto con el que menos sabe y hacer producir una aceleración en el proceso de aprendizaje, eso se da tan clarito, van construyendo pero -agrega- no es constructivismo. Es una suerte de tironeo, de ayuda, de asistencia, de ese que sabe un poquito más hacia aquel que no sabe y cómo se acelera el proceso del que tiene menos conocimientos al que tiene más es impactante en el aula (...) yo promuevo mucho el trabajo colectivo. No dejo que cuchicheen. Digo “no, hablen fuerte que está bueno”, entonces es un aula muy hablada, donde la colaboración es esto. Esto fue bien descripto por los estudios de Vygotsky y Baquero fundamentalmente, que hizo un aporte fabuloso para el aula de adultos. Es muy interesante.

E: ¿Sería un trabajo colaborativo, donde todos se ayudan?

A: Es colaborativo, pero es colectivo inicialmente, o sea, es un colectivo, pero un colectivo distinto al de la educación graduada, no es un colectivo de iguales, ni en niveles de conoci-

mientos, ni de edades, ni en procedencia, ¿viste cómo los docentes a veces dicen, como si fuese una originalidad, “mi grupo es muy heterogéneo”?, y ¿cuál es el grupo homogéneo?, lo único que hay de homogéneo es el operativo de homogeneización del sistema (...) por suerte somos heterogéneos, entonces somos distintos.

Aquí Alicia remite a fuentes teóricas del constructivismo sociocultural (como Lev Vygotsky y Ricardo Baquero) para fundamentar sus decisiones didácticas respecto del trabajo grupal colaborativo que lleva adelante con los alumnos. Entonces, por un lado aquí Alicia pone en valor la heterogeneidad del grupo. Dichas diferencias las considera como una cualidad inherente a los grupos de personas, y es esta heterogeneidad lo que les permite construir.

Es así como, ella inicia las actividades (de cualquier área) con un diálogo, al igual que Carmen. Esto le sirve para ir aproximando un alumno con el otro y con la docente. Luego propone un texto o una noticia para leer o un video para ver. La finalidad es guiar al alumno a construir de forma oral y/o escrita una idea propia sobre el tema que se trabajó de manera colectiva, y reforzar o enriquecer la idea construida con alguna fuente gráfica o audiovisual.

A continuación, se evidencia lo dicho:

E: ¿Qué actividades proponés en el aula para el área?

A: Siempre empezás con un diálogo (lo dijo con énfasis), siempre, sea lo que sea, así vayás a dar cuentos (...), luego vas charlando un poco, dependiendo del tema, proponés un texto porque ahí estás trabajando uno de los ejes de todo el año, que yo quiero a veces, como la comprensión lectora.

Pero a veces se complica por los recursos, muchas veces tuvimos, por ejemplo, videos del Canal Encuentro, “Al gran pueblo argentino salud”, que están centrados en distintos temas y están centrados en una salita y hay grupos que lo hablan, eso es un material muy interesante, podría ver algún video, no hay ningún problema, pueden traer ellos también.

Alicia agrega algo de importancia para ella y es que los alumnos durante el proceso de aprendizaje, es decir, en el desarrollo de las actividades, piden constantemente la mirada de aprobación de la docente, sin embargo ella reconoce muy bien qué debe hacer frente a esos reclamos con la idea de que ellos mismos aprendan a autoevaluarse

A: (...) Otras de las cosas que piden mucho los adultos es el “bueno, usted corrijame”.

Entonces ella dice que enseguida les pone límites, para ayudarlos a construir capacidades meta-cognitivas que los ayuden a autorregularse como aprendices:

A: “No, no, no, yo te digo cómo se puede ir modificando reescribiendo esto, tenés que ponerte y hacerlo”. Entonces se ríen ellos cuando yo digo eso y expresan, ¿vos sabés las veces que yo hago esto en casa hasta que me queda bien? -bueno, dice ella- reescribirlo, para que no se crean que uno escribe porque es un iluminado.

E: Entonces, ¿ellos están esperando la nota?

A: No, no, pero eso tiene que estar. Les pongo “excelente, muy bueno” y se van recontentos, ponérselo no te cuesta nada, nunca todo está todo mal, “mirá, te pongo unos puntitos acá que tenés que corregir”.

En este último punto se visualiza que al alumno se lo acompaña también con la “palabra cuidada”, con las devoluciones y con el trato cordial.

Por otro lado, explica que durante los procesos de enseñanza que se van dando durante el año, suelen realizar de vez en cuando, y con quien corresponda, miradas retrospectivas para que pueda el propio alumno reconocer qué alcances tuvo académicamente desde cuando inició el curso hasta donde está ahora, qué avances realizó, etc., es decir que se promueve la meta-cognición del estudiante. Ella lo llama a esto “*barajar y dar de nuevo*”, sería una especie de autoevaluación, que en algunos momentos del año solicita la docente:

A: (...) Otra cosa que hay que hacer mucho en adultos es barajar y dar de nuevo, o sea, por ejemplo, ¿viste esto que yo te digo que tienen cicatrices respecto a su historia educativa?, yo les digo “¿viste lo que hicimos acá?”, que lo pongan en palabras realmente, “mejoré mucho, esto lo escribí bárbaro”, ¿por qué no miramos las primeras redacciones y las últimas?, pero no permanente con una persona porque lo desgastás. Pero cuando uno ve un proceso largo, vos decís “¿vos te das cuenta?” esto va desde el analfabeto hasta la persona que va a terminar, entonces promuevo que reconozcan sus avances (...) “decítelo ¡qué bien! Decítelo” (...) Hay gente que empieza a leer y a escribir... muchos vienen con un discurso... ya que vengan con

un discurso es bueno a muchos analfabetos no les ves la cara, porque no la levantan, porque están escondidos y de a poco “mirá esto, mirá lo otro”, es impactante cuando van levantando la cabeza, es emocionante, hay momentos que son realmente emocionantes.

En este momento la docente nos brinda un ejemplo de cómo, durante una actividad propuesta, el vínculo alumno-maestro ayuda para mejorar la autoestima que incide directamente para mejorar los aprendizajes.

A: Por ejemplo, hay una señora que empezó a leer, venía con un discurso pero decía “yo no puedo juntar las letras, bla, bla” y vos veías que ya estaba leyendo. “Usted vio que no puedo juntar las letras”, dice la alumna, y vos la veías que estaba leyendo “pero usted ve que a mí me cuesta”. Entonces, le digo, vamos a hacer un ejercicio, diga conmigo, “estoy leyendo”, podés creer que no lo podía decir. “Decilo, acariciate un poco” (...) y después entre compañeros (...) es bueno que se digan “qué bien” (...) cuando esto acontece, el grupo, eso es importante, cuando aparece lo colectivo, el grupo.

Había una chica que le costaba leer y habían venido unos chicos de periodismo, de la Facultad, a trabajar con nosotros. Ella para leer necesitaba un apoyo, una cercanía, entonces le tocaba hacer de locutora y ni siquiera le podía decir que no quería. Entonces tenía que leer algo que habían escrito sus compañeros sobre los problemas que tenían en el barrio y cuando le tocó leer no arrancaba, entonces yo le dije a Ezequiel –el periodista que nos visitaba– que le ponga la mano en el hombro y me entendió y se acercó, le puso la mano en el hombro y se puso a leer (...) yo no lo podía creer, es increíble pero funciona.

Entonces, en el caso de Alicia se puede decir que plasma su visión educativa utilizando un gran número de estrategias para el aula centradas en el alumno, y lo hace guiando los diálogos que se producen con la finalidad de que, de manera colectiva, vayan construyendo desde los que saben hacia los que no saben del tema y viceversa, todo esto con una disposición en círculo, símbolo de igualdad y sin asimetrías en el aula.

Luego, para continuar con la construcción del tema, se trabaja con la lectura de un texto, que generalmente proviene de la prensa escrita, o bien con un video de divulgación, por ejemplo los que brindan el Canal Encuentro. Luego, solicita que escriban o narren las

ideas que han construido, vinculadas al tema.

Finalmente, comienza la etapa de revisión y devolución por parte de la maestra, en este punto, como se menciona, el objetivo es que el alumno sepa que la escritura se desarrolla, de acuerdo con la maestra, *“con ensayo, con prueba y error y vuelta a comenzar y no porque estás iluminado”*.

En síntesis, vale destacar el modo en que el repertorio didáctico de Alicia es sumamente coherente con su visión educativa acerca del rol de la Escuela en la emancipación de los alumnos jóvenes y adultos. Así, Alicia despliega una serie de estrategias de enseñanza que posicionan a los estudiantes en un rol activo y colaborativo, a partir de actividades que fomentan el desarrollo de una mirada crítica y de capacidades de metacognición y autorregulación de los aprendizajes, desde un clima de aula basado en la confianza, la escucha y el respeto mutuo.

4.1.3. Mabel

4.1.3.1. Formación y experiencia docente

Mabel realizó la Escuela Secundaria en un Bachillerato Pedagógico. Durante la entrevista expresa que siempre le gustó la enseñanza, por tal motivo, cuando terminó sus estudios secundarios en los años 90, comenzó a estudiar Magisterio para Nivel Primario. No obstante, una vez graduada, realizó el postítulo para Educación de Adultos, pero solo lo había comenzado para obtener puntaje. Sin embargo, afirma que cuando conoció la modalidad, a través de su residencia o prácticas obligatorias, sintió que realmente era lo que le gustaba, que le hacía sentir bien.

Finalmente, en el año 2001, concluyó su formación para obtener la habilitación y ejercer así en EpJA. Ese mismo año comenzó con suplencias, y ya en el año 2003 tomó el cargo en el centro de adultos bajo estudio. Es decir que tiene alrededor de catorce años de experiencia en la Modalidad y unos pocos años de experiencia en el Nivel Primario con niños.

Mabel se incorporó a este CEA cuando solo existían dos cargos docentes, tomando ella el tercero. Su ingreso, de acuerdo con sus declaraciones, le permitió aprender mucho debido a lo que le transmitieron Alicia y Carmen, consideradas sus referentes pedagógicas.

Cabe aclarar que tanto Alicia como Carmen han mencionado a la maestra Mabel como una pieza fundamental en el Centro, debido a su gran destreza para la alfabetización de adultos. En este punto, interesa mencionar que los docentes entrevistados si bien dictan todas las áreas, han expresado sentirse más a fin con unas que con otras. En el caso de Mabel, como se

mencionó, su fuerte es el área de la Alfabetización.

4.1.3.2. Representaciones sociales

- RS respecto de sus estudiantes jóvenes y Adultos

Cuando se le pregunta respecto de cómo caracterizaría a sus alumnos Mabel dice, en principio, que para ella es muy difícil generalizar, porque todos sus alumnos son muy diferentes. Sin embargo, señala que como factor común es que “tienen muchas necesidades” (en su vida cotidiana) y que “están ávidos de aprender y de compartir con otros”. Ambos aspectos mencionados son de carácter social (por las necesidades) y de carácter individual (por sus deseos de aprender y compartir con otro).

E: Si tuvieras que describir a tus alumnos ¿Cómo lo harías?

Mabel (M): Qué difícil. Porque son todos tan heterogéneos y tan diferentes, pero si tuviera que describirlos, diría que son personas con muchas necesidades, que están ávidos de conocimiento... más que todo, sí, de saber y de compartir, ¿no? En muchos... claro está, muy... yo los noto como... o sea... si tengo que describirlos, es muy difícil describir a un alumno de la modalidad de adultos sin pensar en la relación que se establece con el docente, desde la afectividad se puede llegar a ellos hasta donde uno quiera, ¿no?

En este punto es necesario señalar que tanto Mabel como Alicia y Carmen han caracterizado a sus estudiantes como personas ávidas por aprender.

En relación con la vida cotidiana de sus alumnos, Mabel habla acerca de su situación familiar y los caracteriza diciendo que son alumnos que en general viven solas/as (sin otro adultos) o bien algunos con sus hijos. A este hecho lo pone como una característica destacable debido a que, según ella, necesitan hablar cuando llegan a clase y hay que darles el lugar.

En relación con las “necesidades” de sus alumnos, Mabel dice que se siente en la obligación de ayudarlos para transformarlas, con el fin de que puedan lograr desenvolverse en sus comunidades o fuera de ellas y también en sus lugares de trabajo.

M: (...) necesitan llegar a transformar o hacer cambios en su vida, en su entorno, en su forma de manejarse hacia la vida, ¿no?

Otra característica individual que comenta Mabel, considerándolo un desafío pedagógico, es lo “demandantes que son” los alumnos dentro del aula, al momento de realizar las actividades. Mabel justifica esto diciendo que el alumno adulto y joven tiene poca autonomía al momento de desarrollar las tareas de aprendizaje en el aula. Esta característica ha sido señalada por Alicia, también, al comentar la necesidad que tienen de “que les estén corrigiendo constantemente todo lo que hacen” y su búsqueda de enseñarles estrategias para desarrollar autonomía en el aprendizaje.

M: (...) en cuanto a lo pedagógico, por supuesto que es todo, porque hay que empezar desde la alfabetización... Por ejemplo, este año yo tengo alumnos que recién empezaron el proceso de alfabetización y otros que ya van a egresar, pero la demanda más bien es en cuanto a la dependencia que tienen para trabajar, que continuamente requieren de mi presencia a su lado para escribir o para leer.

Existen otras características personales que fueron valoradas de sus alumnos y son sus saberes cotidianos, sin embargo, dice que la baja autoestima que tienen no permite que ellos puedan reconocerse como poseedores de esos conocimientos.

En este sentido, Mabel explica que lo que intenta hacer la Escuela es darle la formalidad a lo que ya saben y la confianza para que puedan disponer y hacer uso de esos saberes. Al igual que en los casos anteriores, Mabel no responsabiliza a los alumnos por este hecho, sino a sus trayectorias de vida y/o educativas.

M: (...) Yo los pienso a mis alumnos como alumnos que tienen muchísimo conocimiento, lo que les falta es una formalidad, darle una formalidad, digamos, a su conocimiento, pero en realidad no es que no lo tienen, no lo pienso al alumno como un alumno que no sabe nada y que no quiere, o sea... se acercan por la necesidad o el interés que les genera aprender o terminar sus estudios. En muchos casos son alumnos que ya tienen los conocimientos, los tienen y saben más que uno, pero que a veces falta organizar esos conocimientos o dar una cierta formalidad, ¿no?, pero el problema es la inseguridad que tienen, porque si ellos se dieran cuenta de que lo saben sería diferente; creo que les cuesta plasmarlo en un papel, pero lo saben y lo tienen, no es que aprenden de cero sino que es reconocer también las habilidades que ellos tienen y lo que pueden lograr.

E: ¿Es una cuestión de autoestima?

M: Y, generalmente la autoestima, cuando empiezan... empieza muy baja, muy, muy baja. Mucho está muy relacionado a las historias que tengan ellos en su entorno ¿no? Hay veces que uno nota, cuando se relaciona con algunos alumnos, que no quieren... por ahí no te lo dicen directamente, pero tienen ya desde sus hogares o desde sus historias pasadas una autoestima muy tirada abajo, y que uno justamente lo que intenta acá es darse cuenta de que sí, de que ellos pueden, de que lo pueden lograr.

En cuanto a la presencia de saberes previos en sus alumnos, se debe destacar que las tres docentes entrevistadas los han mencionado y los han destacado como elementos fundamentales en el proceso educativo. En este sentido, manifiestan que los utilizan de una manera u otra para enseñar en el aula.

En cuanto a la autoestima baja, también se puede visualizar que las tres maestras han señalado este aspecto, y las tres expresan que se debe trabajar como un objetivo central e imprescindible para generar las condiciones necesarias para el aprendizaje.

Entonces, Mabel caracteriza a sus estudiantes jóvenes y adultos principalmente por sus particularidades individuales (con saberes previos, con mucho interés por aprender). No obstante, menciona que una muy baja autoestima es la que interfiere en sus avances y en ocasiones les genera dependencia hacia el maestro. También menciona características sociales, como son las necesidades familiares (en cuanto a lo afectivo y a lo económico), que suele incidir en el aula debido a que la maestra necesita invertir tiempo de la clase para que puedan hablar de sus cuestiones cotidianas. Esto, Mabel lo cuenta como algo positivo e inevitable porque la mayoría de ellos viven solos y necesitan establecer vínculos tanto con la maestra como con sus compañeros, ella expresa que después de eso puede comenzar la clase.

- RS respecto de la importancia de la EpJA

Respecto de esta representación, la docente comenta que es muy difícil generalizar, ya que hay tantas respuestas como alumnos. Sin embargo, ella considera que, ante todo, la Escuela debe dar respuesta a las necesidades (sociales e individuales) de sus alumnos. Es decir que, según Mabel, la Escuela en esta modalidad y nivel, tiene como finalidad el encuentro y la conexión, tanto por parte del compañero como del maestro. La docente comenta que por ello el aprendizaje queda, al comienzo, en segundo plano. No obstante, considera que luego de que el

compañerismo y la contención se hacen presentes, recién en ese momento aparece y/o se hace posible la enseñanza. Es decir que a estos vínculos los considera como una condición necesaria para que se produzca el trabajo en clase o las actividades de aprendizaje.

E: ¿Qué función creés que cumple la Escuela en este contexto?

M: Lo que pasa que cuesta generalizar, por eso nos vamos tanto en tantas palabras y tantas explicaciones. ¿Lo que yo creo?

E: Lo que vos creés.

M: Que es un lugar de encuentro, un lugar de contención en muchos casos. Sí, un lugar... yo creo que el tema del conocimiento, del saber, pasa a un segundo plano, que viene después. Viene sumado a lo que se da primero que es el encuentro y la relación y los vínculos, más allá, ya te digo, más allá de que no sean vínculos de amistad ni nada, pero el solo hecho del compañerismo y del respeto por el otro. Eso es lo que va dando a que después surjan buenos momentos para actividades y para aprender otras cosas.

Coincidiendo con la mirada de Carmen y Alicia, otra finalidad que la docente le asigna a la Escuela es el hecho de trabajar los espacios curriculares desde la realidad del alumno:

M: Sí, eso es algo que es muy práctico, usar situaciones de la vida cotidiana que se puedan profundizar, y se puede trabajar bárbaro (...) todos los temas que nosotros trabajamos en ciencias siempre son relacionados a ellos, digamos, como principales, ¿no?, como actores principales y su entorno.

Por otro lado, Mabel considera que la Escuela debe transmitir conocimiento, pero no aquel enciclopedista o aprendizaje memorístico.

M: (...) siempre tomamos el tema porque uno quiere saber hasta dónde ellos pueden, ¿no?, llegar con la temática o con el conocimiento que ellos puedan tener acerca de un determinado tema. Entonces solemos trabajarlo, primero en forma oral, haciendo preguntas que los vayan guiando, sobre todo para la reflexión, no tanto para el conocimiento. No me interesa tanto el conocimiento.

E: ¿El contenido que se aprendan de memoria?

M: Claro, sino la reflexión, saber qué les parece, qué... por qué sucede eso... cuántas veces sucede eso. Bueno, depende con lo que estemos trabajando.

E: ¿Sería que comprendan globalmente y no el detalle?

M: Claro, tal cual, tal cual. Por ahí a mí no me interesa, digamos, como resultado de un contenido que estamos trabajando... no me interesa en absoluto que no se acuerden... no se acuerden partes, nombres... por ejemplo, en cuanto a su organismo, al cuidado, a que ellos tengan el cuidado de su cuerpo, la consulta preventiva médica... bueno, ¿no?, de la importancia, digamos, del contenido.

Nuevamente, aparece en Mabel una preocupación acerca del uso del conocimiento, del conocimiento traducido a la acción (en este caso, respecto del cuidado de la salud, que ella identifica como especialmente relevante al igual que sus otras dos colegas).

Otra de las cuestiones que Mabel considera que debe proveer la Escuela a sus estudiantes jóvenes y adultos es la de ayudarlos a transformar su realidad inmediata, por eso expresa que el contenido enciclopedista no es el más adecuado para la EpJA. Estas mismas ideas fueron planteadas explícitamente tanto por Alicia como por Carmen.

M: La idea es llegar a transformar, o hacer cambios de los que uno espera, digamos, en su vida, en su entorno, en su forma de manejarse hacia la vida (...)

Por otro lado, la docente muestra su preocupación por creer que la Escuela también debe formar para continuar capacitándose o con estudios secundarios, es decir que tiene también una finalidad propedéutica. Se debe destacar que las otras dos maestras también consideran esta finalidad como de suma importancia para la EpJA, esto siempre sin descartar las representaciones acerca de enseñar para transformar la vida cotidiana del joven y adulto.

M: Nosotros damos contenidos mínimos. Claro, tenemos ciclos y tenemos contenidos mínimos que uno tiene que ver, para que realmente puedan continuar sus aprendizajes. Porque, excepto casos puntuales (...) el resto tiene que salir, digamos, preparados como para poder continuar con alguna capacitación, con algún secundario.

También comenta que la preocupación de ellos (de la Escuela) es por el futuro de esos alumnos y por lo que puede hacer la Escuela para brindarles herramientas para seguir adelante,

no solo continuar estudios superiores, sino oficios que les permitan cambiar algo de su entorno cotidiano para transformarlo.

M: (...) uno no va a ser el que les va a cambiar la vida ni nada. Pero a lo mejor algo se puede hacer... Como con una de mis alumnas, Andrea, que desde que yo empecé con ella, pude vincularla con un taller de cocina... y bueno, entonces uno va ayudando, ¿no?

En relación con esta representación, se debe destacar la coincidencia entre Mabel, Carmen y Alicia. Las tres han destacado la importancia de enseñar para transformar la realidad inmediata. Sin embargo, también las tres han destacado la importancia de enseñar para alcanzar fines propedéuticos, si bien el énfasis siempre pareciera estar más centrado en el valor de la educación como herramienta transformadora y emancipadora para los alumnos, teniendo en consideración su realidad actual.

- RS respecto a la importancia de enseñar Ciencias Naturales en EpJA

Durante la entrevista Mabel explica que organiza los procesos de enseñanza en cuatro áreas y que, de las nueve horas semanales de clases que tienen los alumnos, dos se las dedica a Ciencias Naturales, aunque pueden ser más horas dependiendo del tema o actividad propuesta.

E: ¿Qué espacios curriculares o qué áreas tienen ellos?

M: Tenemos las cuatro áreas básicas.

E: De esas cuatro, de Ciencias Naturales, ¿cuánto ven?, ¿cuánto tiempo le dedicás?

M: Claro, yo en este grupo, por ejemplo, que tiene... que tenemos tres veces a la semana, o sea que yo hago un contacto con ellos de nueve horas a la semana, y de las nueve horas semanales te puedo decir que dos horas a Ciencias Naturales. Siempre depende de la unidad que estemos trabajando, depende las actividades que estemos haciendo. Hay actividades que nos llevan más tiempo y no alcanzamos a hacer otra área durante la clase, hacemos solamente Ciencias Naturales o por ahí no pudimos terminar y lo seguimos la clase siguiente. En eso, por ahí, nosotros tenemos la flexibilidad, no es como la Primaria que rigurosamente hay que seguir un programa de horarios. Acá es bastante libre y esto también depende mucho... porque al trabajar con adultos, así como viste hoy que había entre doce y trece alumnos, por ahí venís otro

día y solo pudieron venir cinco. Entonces por ahí uno prepara una clase de Ciencias Naturales de un tema nuevo, como de cualquier área, y que no lo pueden trabajar ese día. Entonces lo dejamos para otro día en el que están todos...

En relación con los temas tratados y su enfoque, de acuerdo con las declaraciones de Mabel, se puede decir que suele implementar conceptos diversos, como son: el tema de la astronomía para trabajar el concepto de estaciones del año; el agua, sus estados, sus usos, su importancia para la higiene; salud y enfermedad; sistema óseo-muscular introduciendo conceptos del cuidado del mismo; por otro lado, Mabel cuenta que enseña contenidos vinculados a botánica, por ejemplo partes de una planta, cambios de los árboles según las estaciones, el uso de agroquímicos en agricultura; además se trabajan el tema de recursos naturales y su conservación.

En esta descripción hecha por Mabel, se puede observar que los contenidos que selecciona están más relacionados con conceptos vinculados a las ciencias naturales que con procesos de las ciencias, es decir que enseña el producto de la ciencia más que su proceso (Furman y Podestá, 2009).

Se debe destacar que los temas trabajados en el aula están siempre relacionados con situaciones de la vida diaria, la idea es que los alumnos puedan reflexionar y transformar la realidad inmediata a partir de lo que aprenden, de acuerdo con sus declaraciones.

Por otra parte, como expresaron el resto de los maestros, el tema o concepto a desarrollar con los alumnos no está separado en áreas, sino que Mabel utiliza conceptos y los desarrolla desde varias perspectivas, intentando que esos contenidos se vayan encontrando, es decir, trabajan integrando todas las áreas.

***M:** Claro, de las cuatro planificaciones que hacemos, una por cada área, tratamos de que los contenidos se vayan encontrando, ¿no?*

La docente indica que trabajar los temas de manera separada, a ella le resulta muy difícil, y expresa que los alumnos se sorprenden con esta dinámica porque esperan clases tradicionales, separadas por áreas.

***M:** Pero pensá que todos los temas que nosotros trabajamos en ciencias siempre son relacionados a ellos (a sus intereses), digamos, como principales, ¿no?, como actores principales y*

su entorno, además trabajamos mucho con imágenes, porque hay mucha gente, ya te digo, que recién está aprendiendo a leer y escribir entonces es importante, en una primera instancia, llegar a todos, al interés de todos. Entonces la mejor forma es la imagen, y solemos partir de una de ellas, o de un video, como disparador para empezar a trabajar...

Los criterios utilizados para seleccionar los contenidos suelen basarse en las necesidades de los alumnos, siendo estas necesidades sanitarias, cuidados del entorno, de los recursos, o cuestiones de salud y enfermedad.

En este punto coinciden Mabel, Alicia y Carmen, ya que las tres toman como criterio, para seleccionar los contenidos, la propia realidad de los alumnos y la significatividad que tiene este para transformar o mejorar la realidad inmediata, en relación con lo individual o en relación con la comunidad donde viven.

- RS respecto de la importancia del vínculo alumno-maestro

Al igual que sus otras dos colegas, Mabel considera que el vínculo docente-alumno es fundamental para enseñar y, además, debe ser de respeto mutuo y de confianza.

E: ¿El vínculo que establecés es como la guía o la puerta de entrada?

M: Tal cual, es muy importante la relación y sobre todo la relación de respeto que tiene que haber, ¿no? En cuanto al docente hacia al alumno: el respetar sus tiempos, el respetar sus demandas, el respetar... a veces no logran terminar una tarea, están pensando pero hicieron miles de otras cosas que también son muchísimo más válidas que esa (...) también hay que tener en cuenta la autoestima, cuando empiezan... empiezan con una muy baja, muy, muy, baja autoestima.

Como ya ha sido mencionado en párrafos precedentes, para Mabel la Escuela suele ser un lugar de contención y el saber pasa (como se mencionó) a un segundo plano. No obstante, considera que el saber aparece o se desarrolla cuando se dan las condiciones afectivas en el contexto, es decir, en el aula.

M: Que es un lugar de encuentro, un lugar de contención en muchos casos. Sí, un lugar... yo creo que el tema del conocimiento, del saber, pasa a un segundo plano, que viene después. Vie-

ne sumado a lo que se da primero que es el encuentro y la relación y los vínculos, más allá, ya te digo, más allá de que no sean vínculos de amistad ni nada, pero el solo hecho del compañerismo y del respeto por el otro. Eso es lo que va dando a que después surjan buenos momentos para actividades y para aprender otras cosas.

Estas mismas ideas fueron mencionadas por Alicia y Carmen también, ambas expresan (al igual que Mabel) que para que acontezca el aprendizaje debe existir un vínculo o lazo afectivo con el alumno, es decir, un docente que “registre” de un modo u otro a ese sujeto que está aprendiendo, con sus características positivas, negativas y con sus necesidades.

4.1.3.3. Prácticas educativas

- Características de las actividades y criterios utilizados para diseñarlas

Las actividades (al igual que con el resto de los maestros) suelen iniciarse con un diálogo y tienen como finalidad introducir a todo el grupo en el tema. En este punto, Mabel aclara que cuando se produce este diálogo no considera el nivel académico de los alumnos, ya que lo que se conversa está al alcance de todos. Sin embargo, en el segundo momento, cuando se implementan las actividades, se trabaja con diferentes niveles de profundidad, de acuerdo con si el alumno se está alfabetizando o se encuentra en primero o en segundo ciclo. Dichas actividades suelen estar vinculadas a la lectura e interpretación de un texto con preguntas tipo cuestionario o bien, en ocasiones, se diseña alguna maqueta o se desarrolla alguna actividad con una computadora que la docente pone a disposición de la clase. También la docente trabaja con imágenes para el abordaje de los contenidos del área. Cabe destacar que los textos utilizados suelen ser folletos, libros de textos o notas periodísticas e infografías.

E: En general, ¿podés hablar de un mismo tema a todos? En las clases de Ciencias Naturales...

M: Nosotros, cuando trabajamos las ciencias, lo trabajamos en un nivel que sea comprensible para todo el grupo, y después lo que van variando son las actividades (por otro lado), generalmente, es muy raro que a las ciencias las tomemos desde la nada o desde arrancar de cero. Todo el año, digamos, vienen, nosotros empezamos, no sé... determinadas temáticas, por ejemplo, no sé, hace un mes que comenzamos con las narraciones y, bueno, ahora estamos trabajando una narración que toma el tema de la primavera, o sea, como algo que debía pasar para

que se produzca el desenlace del cuento. Era que debía florecer un ombú, entonces, bueno, ahí empezamos a tomar la primavera y con eso, por ejemplo, empezamos a tomar las estaciones y ahí tomamos generalmente la visita al observatorio astronómico, hacemos el gnomon para proyectar el sol, ¿no?, con un palo. Es proyectar el sol para que vayan viendo cómo cambia la sombra y cómo se desplaza el sol en el cielo, ¿no? Porque es muy difícil para cualquiera, tanto para los chicos como para los adultos, comprender lo que es el desplazamiento de un astro a través de un libro, con un dibujito del libro. Entonces trabajamos con eso, también trabajamos con la computadora, ¿viste?, con programas... el Stellarium.

E: *¿Tienen la computadora?*

M: *Yo tengo mi notebook y trabajamos con mi notebook, pero estamos armando tres computadoras más. Luego se realizan preguntas, porque uno quiere saber hasta dónde ellos pueden, ¿no?, llegar con la temática o con el conocimiento que ellos puedan tener acerca de un determinado tema. Entonces solemos trabajarlo, primero en forma oral haciendo preguntas que los vayan guiando, sobre todo para la reflexión no tanto para el conocimiento. No me interesa tanto el conocimiento, pero sí la reflexión, saber qué les parece... por qué sucede eso, cuántas veces sucede eso. Bueno, depende de lo que estemos trabajando.*

Es decir que a mí no me interesa, digamos, como resultado de un contenido que estamos trabajando... no me interesa en absoluto que no se acuerden... no se acuerden partes, nombres...

En cuanto a los criterios que maneja la maestra para diseñar y llevar adelante determinadas actividades, se puede decir que depende de la capacidad del grupo, por un lado, y por el otro, de la concurrencia a clase. Esto último se debe a que las inasistencias son constantes, esto es necesario tenerlo en cuenta al armar determinada actividad. Este último criterio no ha sido mencionado por Carmen, ni por Alicia.

M: *(...) Siempre depende de la unidad que estemos trabajando, depende las actividades que estemos haciendo, hay actividades que nos llevan más tiempo y no alcanzamos a desarrollar otra área durante la clase, hacemos solamente Ciencias Naturales o por ahí no pudimos terminar y lo seguimos la próxima clase. En eso, por ahí, nosotros tenemos la flexibilidad, no es como la primaria en la que rigurosamente hay que seguir un programa de horarios.*

Y bueno, el conocimiento del grupo, cuando uno no conoce el grupo no podés decidir qué hacer.

Y muchas veces, así y todo, conociendo al grupo, uno por ahí piensa que hay determinadas actividades que se van a re enganchar y no pasa, y otras veces es al revés, cuando tomo un contenido y decís “ay, ahora cómo me va a costar este tema” y les gusta y se enganchan, qué se yo...

Sí, lo que pasa es que uno conoce el grupo pero conoce hasta ahí, o sea, lo que se puede compartir en clase y lo que pueda surgir. Pero hay muchas cosas que después van surgiendo a medida de que uno va tomando todos los temas y ahí sí uno recién se da cuenta, ¿no?, de qué es lo que saben, lo que no saben.

Entonces, en relación con el área, a los contenidos seleccionados y a las actividades planeadas, se puede decir que Mabel, al igual que Carmen, expresa haber utilizado más el producto de la ciencia que los procesos. Sin embargo, las tres maestras utilizan los contenidos o productos de la ciencia para analizar la realidad del joven o adulto con la finalidad de transformar, de alguna manera, el contexto en el que se desenvuelve. En este caso, solo Alicia menciona la lectura crítica de los medios de comunicación, sin embargo, Mabel y Carmen adhieren a la misma intención al enseñar determinado contenido y plantear que es para que los alumnos logren desenvolverse mejor en su entorno.

En este punto, resulta interesante destacar que Mabel utiliza variadas estrategias de enseñanza como son el diálogo inicial, la lectura de textos, los cuestionarios, el programa Stellarium para abordar el tema de Sistema solar y la construcción de un gnomon para explicar el movimiento del sol. No obstante, si bien son variadas, no pareciera haber un énfasis puesto en el desarrollo de la autonomía del alumno como plantea Alicia, o al menos Mabel no lo explica. También, como ya se había mencionado, predomina más la enseñanza de contenidos que de habilidades científicas, consideradas fundamentales para la emancipación de un sujeto que necesita desenvolverse en la sociedad del siglo XXI.

4.1.4. Vicente

4.1.4.1. Formación y experiencia

Vicente tiene 38 años y ejerce la docencia en el Nivel Primario desde el año 1994, sin embargo recién en el año 1997 comenzó con continuidad en un cargo. Si bien Vicente se inició trabajando con niños, en un momento sintió que estaba saturado y decidió experimentar con adultos, pensó “*a lo mejor me gusta*”.

En la entrevista explica que realizó el postítulo en Educación para Adultos y lo concluyó en el año 2001. Sin embargo, fue recién en el año 2006 que ingresó en la modalidad al tomar una suplencia en el CEA bajo estudio. Años más tarde, pudo titularizar un cargo en esta institución. Está en ella hace más de diez años. Cabe aclarar que Vicente, en la actualidad, también trabaja en Primaria común, combinando ambas modalidades.

A continuación, el testimonio del docente, hablando acerca de su llegada a la modalidad:

Vicente (V): (...) yo sentí que ya venía como muy saturado del doble cargo en Primaria y digo “me tiro el bombazo a ver si me gusta Adultos o no”. Tuve la suerte... porque ni siquiera fui yo a tomar el cargo... tuve la suerte de que me lo tomaron el cargo, era por tres días, se extendió... era el suplente de Carmen, era por tres días y se extendió por tres años. Creo, ese cargo... tuve la suerte de caer en un lugar que me gustaba... por ahí si caía en un lugar que no me gustaba... el funcionamiento o algo... decía “Adultos no es para mí”.

Vicente, al igual que Mabel, tiene casi la misma antigüedad y además tienen como referente ideológico y pedagógico a Carmen y a Alicia. Los cuatros son considerados educadores diferentes al resto de la institución, denominados en este trabajo como docentes “transformadores” y como posibles “modelos de buenas prácticas”

4.1.4.2. Representaciones sociales

- RS respecto de sus estudiantes jóvenes y Adultos

Cuando se le pregunta cómo describiría a sus alumnos, el docente menciona las características respecto de sus condiciones de vida cotidiana y también identifica a sus alumnos con características individuales, tanto positivas como negativas.

En primer lugar, al igual que el resto de las docentes, menciona la ansiedad que tienen por aprender, el sentido de compañerismo que poseen, e indica lo muy agradecidos que son. Es decir, que comienza por las características individuales más que por las condiciones sociales y económicas.

V: Están ansiosos por aprender... porque, parece mentira, llega un punto en que te dicen: “Yo quiero leer, profe”... ansiosos por aprender, entusiastas, agradecidos... eh... son buenos compañeros... se ayudan mucho entre ellos... por ejemplo, ahora una alumna le lleva la tarea

a otra porque no puede venir debido a que tiene cáncer...

Luego el docente también señala condiciones desfavorables en cuanto a lo académico e intelectual. Esta realidad la justifica indicando que las condiciones de vida familiar, y muchas veces cuestiones emocionales, impiden seguir creciendo en este aspecto. Vicente considera que estas condiciones desfavorables son las que impactan en el alumno y le ponen un “techo” a lo que pueden aprender. Cabe indicar que en su relato valora mucho los logros alcanzados por ellos a pesar de sus condiciones. En este punto, se puede decir que, al igual que las otras docentes entrevistadas, Vicente no hace responsable al alumno sino a su entorno.

V: Mi alumna Mirian, yo sé que tiene un límite, porque tiene un problema emocional, y también tiene problemas de vista serios... pero ella logró en estos años aprender a escribir su nombre, su apellido... mirá lo que te estoy diciendo... su nombre, su apellido, y aprendió el número de documento, que no lo sabía (se lo ve un poco emocionado al hablar de esa mujer), ella viene, encima viene con entusiasmo... pero es como que ella se olvida a la clase siguiente lo que le di... o depende de lo que le pasó en el día... lo que le pasó en el trabajo (...)

Respecto de otra de sus alumnas menciona que la edad que tiene, alrededor de 70 años, le impide aprender más. Además cuenta que esta alumna mayor tiene más dificultades para asimilar contenidos que otras más jóvenes. De esta situación no la responsabiliza a ella pero sí a sus condiciones de vida de cuando era niña y a su trayectoria educativa interrumpida.

V: Esta alumna, que tiene 68 años, va a lograr la terminalidad con contenidos mínimos de la Primaria... sabiendo leer.... no te digo una lectura corriente expresiva hermosa....ya te digo, se va a trabar... grupos consonánticos le va a costar... pero ya te digo... va a llegar a la terminalidad... pero le costó.... es todo un proceso... ella no lo terminó en un tiempo normal para otras personas... porque ella, cuando tenía que ir a la Primaria, tenía que trabajar... que es lo que le pasaba cuando era chiquita.

En este sentido, Vicente, al igual que Mabel, Alicia y Carmen, no hacen responsables a sus alumnos de las condiciones de vida y características personales desfavorables. No obstante,

este maestro, a diferencia de las otras, menciona que muchas veces los alumnos adultos tienen limitado su aprendizaje (a diferencia de los jóvenes), cuestión que el resto no señaló. Asimismo, menciona que las cuestiones individuales (emocionales o conflictos familiares, laborales) son los factores desfavorables más importantes que ocasionan las trayectorias escolares interrumpidas. Esta también es una diferencia con el resto de las docentes que consideran las condiciones sociales y las políticas económicas como los factores más destacados. En lo que sí han coincidido es en no responsabilizar de su situación actual a sus estudiantes.

- RS respecto de la importancia de la EpJA

El docente expresa que la Escuela para adultos es importante porque sería algo así como una realización personal y también de socialización. Esto último principalmente para el adulto mayor que acude al Centro. Además, suelen hacerlo para ayudar a sus hijos en la tarea, o bien para lograr manejarse en la ciudad.

V: (...) primero una realización personal para muchos, decir “bueno, a pesar de tanto tiempo que me costó... tengo el Primario terminado”... para otros es una necesidad mínima de poder saber si el nene necesita ayuda, de saber ayudarlos, para muchos no más desenvolverse en la ciudad... porque conocer los carteles, poder leer... “acá funciona tal cosa, acá tal otra”, porque a veces no tenían ni siquiera esa herramienta.

En este punto Vicente coincide con Alicia al decir que la Escuela sirve como “de realización personal”, porque la maestra señala que los sujetos que acuden al CEA “tienen una deuda pendiente con la educación”.

Por otro lado, también considera que la Escuela Primaria sirve para continuar estudios secundarios, es decir que es propedéutica, al igual que lo que expresaron el resto de las maestras. Sin embargo, Vicente agrega que esta meta suele estar más presente en los más jóvenes y no de los adultos.

V: (...) las más jóvenes sí tienen ganas de continuar el secundario.

Por otra parte, expresa que en algunos casos el nivel permite dar la terminalidad de los estudios pero no para continuar la trayectoria en Educación Media, dado que considera que

continuar los estudios requiere de un contexto personal y familiar distinto del que él identifica en sus alumnos. En este sentido explica, en relación con una alumna adulta mayor, que de acuerdo con él tiene problemas en su vida cotidiana, que limitan su aprendizaje y posibilidad de continuar con estudios posteriores:

V: (...) uno puede arbitrar para hacer un proyecto especial, para darle una terminalidad a su formación primaria, pedagógica, pero yo sé definitivamente que lo que ella logre va a ser muy mínimo frente a este grupo de tres alumnas que están ya en la etapa final de la Educación Primaria y van continuar la Escuela Secundaria.

En este sentido, coincide con la idea de Alicia cuando expresa que el objetivo que tiene la EpJA depende del estudiante, de sus deseos y sus necesidades. Por tal razón, los maestros mencionados (y se considera que el resto de la institución también) pueden darle la terminalidad al estudiante sin haber alcanzado los objetivos propedéuticos, siendo este el caso de los alumnos con alguna limitación en sus aprendizajes o habilidades intelectuales o condiciones de vida desfavorables. Estas estrategias utilizadas con algunos alumnos estarían más cercanas a una forma de trabajo pedagógico, denominada “orientación centrada en la atención a la persona”.

Por otro lado, al igual que el resto de los casos analizados, Vicente considera que la Escuela puede mejorar las condiciones de vida de los alumnos, es decir, transformarlas. En este punto todos los maestros coinciden, pero se debe aclarar que no hablan del cambio como revolución total, sino que consideran que el cambio está dado si los alumnos logran algún cambio en los hábitos, o la mejora en el cuidado del medio en el que viven, o el cuidado de su salud

Vicente y el resto de los docentes creen que esto se logra vinculando los contenidos académicos con la vida cotidiana de los alumnos. Por tanto, su prioridad está puesta en las herramientas para la vida que proporciona la Escuela a sus estudiantes más que en la posibilidad de que continúen sus estudios, siempre pensando en las particularidades de cada alumno. Sin duda, lo señalado por el maestro repercute en la selección de contenidos y estrategias didácticas utilizadas en el aula.

A continuación, se puede visualizar cómo, a partir de un hecho que viven sus alumnos, el maestro toma decisiones para la enseñanza.

V: (...) allá voy a tener que tocar un tema como el hantavirus, la leptospirosis, porque tengo alumnos que las ratas les caminan por la casa... voy a tener que ver cómo tratarlo... el asentamiento boliviano (de donde provienen sus alumnos) es una cantera... y dicen que las ratas caminan durante toda la noche cerca de ellos... cuando me dijeron eso... te imaginás... si tienen ratas tenemos riegos de hantavirus, si hay riesgo de hantavirus... ¿cómo haríamos para prevenir o contagiarnos la enfermedad?... pero fue por ahí un tema que por ahí lo trabajé más con la comunidad boliviana... porque a los otros no les toca tan cerca... y a los bolivianos sí porque están cerca de canteras, a dos cuadras, y las ratas les caminan en la casa... yo a lo que apunté es qué hay que hacer, cómo higienizarse, cómo cuidarse, qué síntomas pueden presentar... ¿viste?... y les interesa... es la realidad de ellos... es lo cotidiano... empiezan a surgir cosas... “¿y si el nene me levanta fiebre?”... entonces ya les despertó algo de curiosidad...

Entonces, a partir de una emergencia sanitaria que atravesaba un grupo de alumnos, Vicente decidió seleccionar y centrarse en un contenido. En este punto se puede ver cómo la selección de unos temas va en detrimento de otros, ya que urgía enseñarlo.

- RS en relación con la importancia de enseñar Ciencias Naturales en EpJA

Vicente, en este caso, expresa que dicta las cuatro áreas que exige el diseño curricular. Sin embargo, se siente más cómodo con el área de Ciencias Sociales y Lengua que con el área de Ciencias Naturales. No obstante, a diferencia de Mabel, que le dedica dos a cuatro horas por semana al área, cuenta que no tiene un tiempo estipulado para cada área, porque el tiempo que le brinda a cada grupo (explica) depende de los estudiantes.

V: (...) damos las cuatro áreas básicas de la formación.

E: ¿Cuántas horas le dedicás a cada área?

V: Depende de cada alumno

E: ¿Hay un programa anual?

V: Yo hago un proyecto... digamos, una planificación hago. Más o menos... pero también sobre la marcha se dan las particularidades de cada alumno. Yo no tengo todos alumnos que van a la par... este año se dio la coincidencia... en una de las sedes entraron tres alumnas que tienen una buena formación, buena base, les falta la certificación y están haciendo la última etapa...

entonces con ellas sí puedo trabajar con las tres a la par... y están las tres genial. Pero no con todos podés trabajar porque no todos desarrollan los mismos potenciales.

El maestro justifica el uso principal del área de Lengua dando a conocer un caso de una alumna que tiene dificultades emocionales y eso le impide aprender:

V: (...)me enfoco más en la parte de Lengua porque (...) es con lo que es más fácil, por ahí, enseñarle a una alumna (haciendo referencia a un caso concreto)... su nombre y su apellido; y pero ella se olvida a la clase siguiente lo que le di... o depende de lo que le pasó en el día... lo que le pasó en el trabajo... vino y me dijo “profe, ¿me hace un certificado de que yo vengo acá a la escuela?, porque no me creen que estoy estudiando”... Trabaja en una cooperativa y no le creen... “Ya te lo hago y le pongo qué días venís, cuando vean qué horas hacés... te pongo todo... no te preocupés”, pero tiene un límite ella...

Esto sería una evidencia de lo que el docente hubiera comentado antes, de que las horas que dedica a cada área “*depende de cada alumno*”.

En este sentido, a diferencia de las otras maestras, Vicente hace referencia a la división por áreas para la enseñanza y no menciona, en ningún momento, la idea (que sí está fuertemente arraigada en las otras maestras entrevistadas) de que la división por áreas no es considerada una buena opción. En este tema parece que el maestro es más tradicional, tal vez influenciado por su otro trabajo como maestro de Primaria en la modalidad común, que tiene una lógica más disciplinar.

En cuanto a los contenidos que selecciona y enseña para el área de las ciencias, se puede decir que principalmente están vinculados al cuerpo humano y a su cuidado; también enseña contenidos relacionados al medio ambiente, pero, en general, en relación con el impacto que tiene el medio natural sobre la salud. Mabel, Alicia y Carmen, también han mencionado estos temas como los más destacados.

V: Bueno, en ciencias... trato de dar un enfoque primordial a lo que es el cuerpo humano... la parte de salud, de enfermedad... muchas cosas que incluso desconocen... cuando tenía el tercer ciclo por ahí trabajaba mucho con educación sexual y eso (...) En los adolescentes genera mucho interés... porque yo los confrontaba crudamente con la realidad... “¿a ver qué el la cla-

midia?... va con foto y todo... mirá...” o “¿Qué es el chancro?”... entonces impactaba e interesaba... es una realidad que ellos viven, pero con el adulto lo podés trabajar, pero más desde el embarazo, desde el cuidado de la salud (...) por ahí, con los adultos, lo enfoco o toco el tema, pero desde el embarazo, desde los cuidados de la salud... cómo cuidar al nene, qué observar, qué enfermedades puede haber en el ambiente que les rodea... porque por ahí muchos viven en zonas muy peligrosas para la salud, al borde de un arroyo o de basurales...

Durante la entrevista Vicente indica que cuando tenía tercer ciclo podía abordar más temas en Ciencias Naturales. Sin embargo, reconoce que él tiene una limitación para enseñar esa materia, por su formación de base y porque no siente tanta afinidad por el área. Esto mismo ha señalado Carmen, que con los alumnos de tercer ciclo podía llegar más profundo y diversificar más los temas.

V: Cuando tenía el tercer ciclo sí podía dictar más temas... porque los chicos de Secundaria (hay que recordar que tercer ciclo incluía alumnos que hoy están en 1°, 2° y 3° año de Secundaria) ya tenían algunos conocimientos de Física o de Química... podías llegar a meterte en algún tema, hasta donde yo sabía... yo era maestro y no tengo una formación específica de ciencias... por ahí en Prácticas del Lenguaje me las rebusco más porque hice la reconversión... me fue más fácil... a esta gente le resulta muy complejo ver las ciencias fuera... pero depende del grupo...

E: ¿Pero si, por ejemplo, querés darle algo de célula?

V: Sí, célula lo he dado... lo he dado y voy desde lo más sencillo, les digo “un huevo es una célula”... más clarito imposible... “cómo de acá sale un pollito, hay todo un proceso, lo tiene que empollar... se multiplica, tiene todo un proceso...” No te digo que les doy todas las organelas... todos los procesos (...). Cuando doy este tema yo inmediatamente lo anexo a virus... viste qué son los virus, cómo los virus actúan en el cuerpo humano y qué pueden producir y que son más comunes que lo que ellos piensan y que la misma célula le sirve para replicarse al virus... entonces lo pueden captar ellos... entonces hago como un proceso... célula, tejido, órganos, sistema de órganos... como para que ellos se ubiquen...

Es posible observar que este maestro, por diversas razones, desarrolla más Matemática y Lengua que contenidos del área de las ciencias. Respecto de esta área, como se dijo, le brinda

mayor importancia al cuidado del cuerpo, salud y enfermedad. Lo dicho se puede leer en el párrafo anterior y queda demostrado en el siguiente:

V: (...) Matemática la tocás todos los días porque para ellos las cuentas son sagradas... sí. Ciencias... lo vinculo mucho con lengua en lectura, en la búsqueda de información... también para la búsqueda de información, para responder pequeñas preguntas sobre un tema determinado... lo voy relacionando con comprensión lectora y con las ciencias... o estudios... son áreas afines con Lengua... la Matemática me cuesta más tratarlo desde un enfoque tan integrado...

Aquí, si bien se puede ver una intención de integrar las áreas, no se destacan las virtudes de esta estrategia, por lo que se puede pensar que trabaja mejor con la división tradicional por espacios curriculares. Debemos añadir que Vicente, al igual que Mabel y Carmen, enseña conceptos científicos (el producto) más que habilidades científicas (predecir, diseñar experimentos, consensuar, etc.), que parecieran estar ausentes en su caso.

- RS respecto de la importancia del vínculo alumno-maestro

Vicente considera que el vínculo con el alumno adulto o joven es “de confianza, afectivo y de pares” (al igual que el resto de las docentes), expresa que esta paridad está vinculado a sus saberes. Expresa, además, que él aprende de ellos:

V: (...) Es un vínculo de confianza y afectivo, de pares... yo no me considero que soy más que ellos... ellos también tienen sus saberes, vos también aprender de ellos, de los que vienen del interior (...), por ejemplo, mi grupo de alumnas bolivianas me motiva a investigar de Bolivia, cosa que no se me hubiera ocurrido... por ejemplo, ahora con la independencia de la Argentina, con ellas trabajé la independencia de los países latinoamericanos... sí... y ver por qué fue el proceso de independencia... y si vamos a algo de ciencia, por ejemplo, les pregunto por qué vienen acá a la Argentina... porque allá, para acceder a la Salud, para tener nomás familia, tenés que pagar hasta la ecografía, acá es todo gratis, desde la atención preventiva, la Primaria, la Secundaria, tienen acceso gratuito... hasta la Universidad (...)

Por otro lado, el docente dice que en su labor diaria le cuesta mucho mantener la asimetría con el alumno que acude a esta modalidad y nivel, comparándolo con lo que le sucede en

su otro trabajo como maestro de Primaria (con niños), y lo justifica diciendo que el trabajo con adultos es más cercano y afectivo.

V: Me cuesta sostener la asimetría, con los de Primaria de Adultos me cuesta. Con los de la Primaria tradicional puedo sostenerla, ahí sí soy el maestro, no me cuesta mantener el vínculo distante. Acá tengo que tener un vínculo más cercano, afectivo, en tanto se me lo permita, no hay que mal interpretar.

Es posible advertir cómo en el relato de Vicente (al igual que los señalados por Mabel, Alicia y Carmen) el vínculo con sus alumnos es considerado una cuestión fundamental para lograr los aprendizajes

4.1.4.3. Prácticas educativas

- Características de las actividades y criterios utilizados para diseñarlas

En cuanto a las actividades que plantea se puede conocer que Vicente, al igual que el resto de las maestras, comienza por un diálogo con el fin de intercambiar y reconocer saberes previos vinculados con el tema. Luego de este inicio, suelen trabajar con imágenes o textos que les permitan ampliar la información del tema seleccionado, también igual que lo señalado en los otros casos.

Por otro lado, menciona que al área de las ciencias la vincula con la comprensión lectora y la búsqueda de información, por lo que las actividades que propone se relacionan con estos procesos.

No obstante, muchas veces, las actividades que planea surgen en la misma clase, o por algún tema que les preocupa, por ejemplo, en relación con las enfermedades y la muerte:

V: (Por ejemplo, si tiene que explicar algo de la célula dice que como) es algo tan abstracto... sin irme a algo banal, sencillo... si no poder explicárselo... todo lo relacionado con las enfermedad les interesa un montón, y cuando la muerte les toca de cerca... en el caso de Camila se le murió una nieta de cuatro años, sorpresivamente, supuestamente por mala praxis, no se sabe, ¿viste? Quería saber, ¿viste? Uno los orienta, desde lo poco que uno puede saber sobre las enfermedades, incluso a veces les decís... “mirá, yo creo que es mala praxis... el médico actuó mal”... no se lo decís como mala praxis. Los médicos se equivocaron en algo... entonces

son situaciones muy complicadas cuando pierden un ser querido... ¿viste?, vienen y se desahogan... lo primero que hacen es llorar... típico... llorar.

Vicente brinda otro ejemplo, respecto de este tema:

V: Una de mis alumnas tiene a una de sus amigas con cáncer, y todo el proceso que atraviesa... no porque la misma compañera lo dice... porque no hay tanto prurito... aprovecho yo y hablamos... porque viste que hay gente que es más. Entonces... cuando salen cuestionamientos, yo aprovecho y le explico... porque no viene la compañera a clase, porque tiene muchos dolores y “¿por qué tiene muchos dolores? ¿Por qué está haciendo quimioterapia y qué hace?” Mata las células malas... mata el tumor... lo reduce pero también produce otros efectos en el cuerpo... no... la mayoría... y cómo se aplica eso... “mirá, mi papá tuvo cáncer y le aplicaban las inyecciones una vez por mes... a otros les dan rayos laser, radioterapia...”

Se puede ver en estos párrafos cómo el docente utiliza situaciones de la vida cotidiana, hechos a lo mejor improvisados en la misma clase, para introducir algún tema (la salud y la enfermedad) y diseñar actividades de enseñanza, muchas veces durante la misma clase.

V: Son cosas muy cotidianas... vienen con tanta diversidad de hechos...

En el siguiente extracto de entrevista se puede ver cómo los diálogos que se establecen, además de trabajar con hechos de la vida diaria, incluyen algún contenido teórico del área, y por otro lado contiene emocionalmente a los alumnos, y que muchas veces lo que se dice toca directamente la vida de ellos.

V: (...) entonces trato de buscar un vocabulario sencillo. Primero, no lo dramatizo, trato de no dramatizarlo... más del drama que ellos ya tienen... contenerlos, abrazarlos, estar ahí... y conversar como algo normal, natural. Que nos va a pasar a todos... entonces yo ya le dije a Camila... es un poco más fuerte... “mirá, Camila, vos ya sabés lo que le espera a tu mamá... (Esta alumna tenía a la madre muy enferma y vive lejos de ella) estés vos allá o no estés va a pasar”, le digo... “todo lo que vos pudiste hacer por tu mamá ya lo hiciste...”

E: ¿Es un ciclo de vida natural?

V: Claro... es un ciclo natural... y dice “sí, ya lo sé...” “Camila, ¿sabe que a mí se me murió mi vieja hace cinco años...” ella ya sabe todo el proceso... y a mí me agarro a los 36 años... que se te muera tu mamá. Entonces toman un poco de conciencia... porque además los cruzan otras cosas. Porque, por ejemplo, cuando a ellos se les cruza la muerte de un hijo o un nieto mucho más joven... también se cuestionan: “¿por qué se murió mi nieta y mi mamá está tirada en la cama...? Es un cuestionamiento que se lo va a hacer...”

E: ¿Y lo hacemos nosotros también?

V: Y... lo hacemos nosotros... lo hace uno, ¿no lo van a hacer ellos?

Así, la selección de contenidos del área pareciera estar más determinada por las necesidades de los alumnos en cada momento, incluyendo su necesidad de contención afectiva, que por una decisión respecto de los contenidos esenciales que debe saber un alumno de este nivel.

Cuando se le pregunta por las actividades que preparaba menciona el programa de contenidos mínimos y algunos proyectos particulares, sin embargo, no especifica exactamente las tareas que desarrolla para el área.

E: ¿Qué tipo de actividades planificás?

V: En el servicio hicimos un programa de contenidos mínimos... siempre que se puede... más allá de los proyectos particulares que se puede tener cada uno, más o menos pautamos unos contenidos mínimos de cada área... como tener un parámetro... luego cada uno lo va ajustando a su realidad... no a su realidad, a la realidad del alumno... este.. si tenemos... lo hicimos... Está también en lo que surge... en el diseño curricular... por ahí no está que tengamos que hablar de las enfermedades... pero surge de la realidad cotidiana... (y dice que por eso lo enseña)

En síntesis, se puede mencionar que Vicente, al igual que el resto de docentes, toma contenidos del área vinculados al cuidado del cuerpo y del medio ambiente, principalmente. Con los mismos diseña actividades, en un primer momento de diálogo y luego de lectura con el fin de profundizar sobre el tema o bien implementar comprensión lectora. En este caso el docente no ha mencionado la redacción de textos por parte de los alumnos como estrategia de aprendizaje.

Sin embargo, al igual que el resto de los docentes, deja abierta la posibilidad de “improvisar” la enseñanza de un contenido si considera que los estudiantes ese día tienen la necesidad

de trabajarlo. Es posible que su sensación de lejanía respecto del área Ciencias Naturales, para la cual considera no estar suficientemente preparado, influya también en que tome la decisión de “improvisar” incluyendo estos contenidos cuando aparecen desde la realidad de los alumnos. También suele introducir temas relacionados directamente con la comunidad y que pueden mejorar la calidad de vida de sus estudiantes.

4.2. Análisis comparativo de los casos seleccionados

¿Cuáles son las RS de los docentes respecto de los alumnos de esta modalidad? Para estos docentes, ¿qué finalidad tienen la Escuela y las Ciencias Naturales? ¿Qué tipo de vínculos establecen estos cuatro docentes con sus alumnos? ¿Qué importancia tiene el aprendizaje de las Ciencias Naturales para los docentes seleccionados? ¿Cuáles son sus prácticas pedagógicas?

En este apartado se presentan los resultados obtenidos y analizados, pero esta vez de manera comparativa. En este sentido, en primer lugar se busca establecer similitudes y diferencias entre las RS de los docentes entrevistados. En segundo lugar, se quiere reconocer las semejanzas y diferencias que muestran los docentes al diseñar las prácticas escolares en el área de ciencias naturales y, de esta manera, determinar si desde este enfoque transformador los docentes están enseñando a los jóvenes y adultos competencias científicas.

4.2.1. RS docentes

Como ya se ha señalado, los atributos que los docentes asignan a sus estudiantes son centrales en tanto inciden en otras representaciones como son: la importancia que tiene la Escuela para Jóvenes y Adultos, la importancia que tiene el área en EpJA, y los lazos que se priorizan entre docentes y alumnos. Esto resulta de interés ya que también las representaciones sociales impactan en las prácticas pedagógicas.

Entonces, desde esta perspectiva, se puede observar, en primer lugar, que los docentes del estudio presentan una fuerte concepción compartida en relación con los atributos asignados a sus alumnos. En este caso, todos ellos, coinciden en una mirada hacia los alumnos como sujetos “*ávidos por aprender y con muchos conocimientos previos*”. Ambos atributos son considerados por los docentes como los puntos fuertes y de importancia para la clase, ya que permiten (de acuerdo con ellos), por un lado, trabajar contenidos que con niños no se lograrían (por la presencia de conocimientos previos más ricos y amplios), y por otro lado, porque estos deseos de aprender hacen

que los jóvenes y adultos participen activamente en las tareas escolares propuestas.

No obstante, los maestros también han concordado con que sus alumnos son sujetos con *“muy baja autoestima”*. Esto, de acuerdo con los docentes, suele ser un obstáculo para seguir incorporando conocimientos escolares o bien para que los alumnos logren reconocer los saberes que ya tienen. Lo expuesto se puede reconocer durante las entrevistas, cuando los docentes indican que *“ellos saben, solo deben reconocerlo”*, o *“a veces solo tengo que acreditar el conocimiento, porque saben”* (Mabel), o *“a fin de año ya levantan la cabeza, comienzan a hablar”* (Alicia), o *“saben de muchas cosas, a veces más que yo”* (Vicente), o *“Con ellos se puede hablar de muchos temas, porque saben”* (Carmen).

En este sentido, se puede advertir que la mirada del docente sobre el rol que debe cumplir tiene dos puntos fuertes: el de enseñar contenidos escolares y el de “generar un clima” para que el propio alumno logre elevar su autoestima; según los entrevistados, la intencionalidad es que los alumnos logren aumentar la confianza en sí mismos para que puedan incorporar nuevos conocimientos escolares y además enriquezcan sus saberes cotidianos.

Los docentes coinciden, además, en que sus alumnos suelen ser sujetos con problemas económicos, laborales, familiares, emocionales, excluidos geográficos y con cuentas pendientes con la educación. A estas particularidades ellos las describen como obstáculos para lograr nuevos aprendizajes (al igual que la baja autoestima), al señalar que, por ejemplo, las cargas familiares de sus alumnos les impiden, muchas veces, acudir al Centro, o bien que los problemas emocionales los distraen de las actividades de aprendizaje. Esto último, por ejemplo, lo expresa Vicente cuando dice que *“los problemas emocionales no les permiten aprender”*, o Mabel al expresar que *“muchas veces tenemos que atender problemas personales, entonces los dejo que hablen, para que se descarguen, luego empieza la clase”*. En esta misma línea, Vicente agrega que los problemas familiares y emocionales que padecen muchos de sus alumnos son en general un “techo” para el avance en los procesos de enseñanza, y por eso, cuando es necesario, él brinda un espacio de tiempo escolar para el diálogo con los alumnos acerca de la situación que lo aqueja. De acuerdo con este docente (y también al resto de docentes), cuando aluden a estas situaciones (luego de estas charlas) sí se puede continuar con la clase tradicional.

En este sentido, todos los docentes coinciden y expresan que muchas veces esas mismas problemáticas son un disparador para abordar algún contenido curricular, y las identifican incluso como una posible oportunidad para la enseñanza.

Es así como los docentes reconocen que agregan a sus clases una actividad extra que estaría destinada al trabajo de cuestiones personales y no escolares, pero consideran que son esos espacios los que luego habilitan la continuidad de la tarea propiamente áulica.

Cabe señalar, respecto de estos últimos atributos (personas con problemas económicos, laborales, familiares, emocionales, excluidos geográficos y personas que tienen cuentas pendientes con la educación) que ninguno de los entrevistados responsabiliza al estudiante joven y adulto por su situación actual o trayectoria educativa interrumpida. Sin embargo, sí han hecho responsable al Estado, porque, según ellos, no les ha garantizado el derecho a la educación en los tiempos establecidos, es decir, en su infancia. Por otra parte, todos ellos han señalado como responsable, también, al propio sistema educativo, por ser tan “*cruel*” (Alicia), o “*no saber cómo retenerlos en su momento*” (Carmen), o bien a sus “*condiciones de vida precaria o problemas familiares*” (Vicente).

Esta visión compartida por los docentes coincide con el ideario del CEA y la impronta pedagógica y política que tuvo el Centro desde su fundación y puede rastrearse tanto en las miradas de sus dos fundadoras (Carmen y Alicia) como en la de los otros docentes entrevistados, Mabel y Vicente, que se formaron bajo su ala.

A modo de ejemplo, uno de los idearios de este CEA tiene la intención de disminuir las situaciones que impiden el acercamiento (del joven y adulto) a la Escuela, es decir, garantizar el derecho a la educación. Por esta razón el Centro, desde sus inicios, busca llegar lo más cerca posible a su potencial matrícula, es decir, llegar a su barrio y, una vez allí, convocarlos yendo a buscarlos a sus casas o bien a través de los comedores comunales de la zona o de cooperativas, y lograr que permanezcan en sus aulas, atendiendo tanto asuntos personales como escolares, hasta obtener la certificación del Nivel Primario.

En el PEI también se ha podido observar esta idea de flexibilizar la propuesta con la finalidad de hacer accesible la educación básica a la población que la necesite. En este documento se relata el momento en que la Institución realiza este cambio para acomodar la propuesta a las necesidades de la matrícula:

“En el año 1992 se inicia un proceso de cambio en la organización del Centro para dar respuesta a las necesidades de una matrícula potencial alta que no lograba ser captada o retenida adecuadamente. El proyecto apuntaba al traslado del servicio a organizaciones comunitarias de base con tarea social en la zona, a la ampliación de la oferta de horario de cobertura

educativa (tarde-noche), a brindar la posibilidad de inclusión en el sistema a aquellos que no podían asistir a la Escuela todos los días, y a la vinculación estratégica con instituciones y sectores tanto como punto de entrada en la comunidad como para generar proyectos compartidos de transformación social” (p. 5)

También el PEI menciona que, “...los servicios educativos deben funcionar donde los demanda la población” (p. 5)

Como ya se ha mencionado, este Centro, a través de sus secciones, puede llegar a cualquier punto de la ciudad de La Plata. En este sentido, son los docentes los que realizan el trabajo de campo en los barrios con posible matrícula, con el fin de reconocer si existe o no labor educativa por realizar. Si advierten que sí, se instalan en el barrio (en combinación con comedores o cooperativas) y comienzan con su labor escolar. Luego, cuando detectan que el barrio, en su gran mayoría, se ha escolarizado, se retiran del lugar y se instalan en otro barrio, nuevamente, previos estudios de campo para detectar potencial matrícula. En la actualidad, el Centro cuenta con 10 sedes distribuidas por los alrededores de la ciudad.

Otra de las características que tiene este CEA (como ya fue mencionado en capítulos anteriores) es que tuvo en cuenta, al momento de su constitución (en la década de los 80) que esta matrícula que acude a concluir el Nivel Primario tiene, en general, gran carga familiar y laboral. Al reconocer esto (también como un obstáculo para la asistencia y permanencia en las aulas) lo que propusieron desde este Centro es la flexibilización de los horarios escolares. Es así como desde su fundación se trabaja con cada grupo de alumnos dos a tres veces por semana, tres horas cada vez. Por ejemplo, Alicia en 2015 comenzó a trabajar con una cooperativa de cartoneros una vez por semana, dos horas cada día y ella misma nos dice: “*lo que se consigue es increíble*”, haciendo referencia a los aprendizajes logrados. Es decir, que estas dos decisiones institucionalizadas (la de acercarse al barrio de la potencial matrícula y la de flexibilizar la carga horaria semanal) están estrechamente vinculadas con los atributos asignados a sus alumnos jóvenes y adultos (excluidos sociales, personas con problemas laborales, económicos, familiares, etc.)

Se puede observar, de acuerdo con el análisis hecho hasta aquí, que estos cuatro docentes “transformadores” están posicionados desde una perspectiva crítica, en consonancia con la perspectiva del Centro en el que se desempeñan. Esto se evidencia en el momento que argumentan acerca de la situación de vulnerabilidad que atraviesan sus alumnos. En este sentido,

ninguno de los docentes los culpabiliza a ellos, sino que responsabiliza al Estado, al propio sistema educativo, a la situación socio-económica en la que están insertos.

En relación con otras representaciones, se ha encontrado también una fuerte visión común entre los docentes entrevistados.

Respecto del valor que le otorgan a la EpJA, los docentes mencionan que la Educación Primaria debe ayudar al joven y adulto a *“transformar su realidad”* (Carmen, Alicia y Mabel), o *“a mejorar sus condiciones cotidianas”* (Vicente). Es interesante resaltar que cuando los docentes proponen que la Primaria sirve para *“transformar la realidad”* lo dicen en el sentido de *“mejora de la vida cotidiana”*, o bien para desenvolverse con mejores condiciones en su entorno, como puede ser el de *“ayudar con la tarea escolar a sus hijos”* (Vicente); o bien el *“lograr escribir una carta a un familiar que vive lejos”* (Mabel y Alicia); o *“poder entender lo que les indica el médico”* (Carmen, Mabel y Vicente).

Sin embargo, por lo que se puede observar en las entrevistas y revisión documental, estas no son las únicas transformaciones que creen los docentes les brinda la Educación Primaria a sus alumnos. Por ejemplo, de acuerdo con Carmen y Alicia, la Escuela también les sirve para *“liberarse de la opresión”*, es decir, para lograr tomar decisiones que le permita al alumno defenderse de las injusticias que suele sufrir en diversos ámbitos de su vida, como puede ser el acceso a la salud y a la educación.

Nuevamente, estas ideas de la educación como base para transformar la realidad del joven y adulto se observan también en el PEI, en la sección de propósitos y objetivos, cuando se expone:

“Abandonar las concepciones compensatorias hegemónicas, dirigiéndonos hacia una Educación de Adultos que, en su tradición transformadora, tiene una carga ideológica, una concepción del sujeto, un por qué y un para qué, que determinó su práctica haciendo propia la concepción pedagógica de Freire que redefinió los roles de docente y discente” (p. 7)

En este mismo documento se realiza una cita a Paulo Freire haciendo referencia a lo expresado en el párrafo anterior: *“...el rol del educador consiste en proponer problemas en torno a situaciones existenciales codificadas para ayudar a los educandos a alcanzar una visión cada vez más crítica de su realidad. La responsabilidad del educador, tal como la percibe esta filosofía, es, por lo tanto, mayor en todos los sentidos que la de aquel colega suyo cuyo deber consiste en transmitir información para que los educandos la memoricen.”* (p. 7)

Es decir que el Centro, al hacer suyas las palabras de Freire, propone que el docente sea crea-

tivo en el uso de herramientas provenientes del contexto socio-cultural de sus alumnos y que esto le permita, con su utilización, crear una mirada crítica y de autonomía en sus estudiantes, quienes podrán compartir sus puntos de vista y dudas con el docente, verdadero promotor del aprendizaje.

Los docentes, además, mencionan que el Centro suele funcionar muchas veces como un lugar donde el estudiante es escuchado y comprendido. En este sentido, por ejemplo, Mabel dice que el centro suele ser un “*lugar de contención*”, o “*de socialización*” (Vicente). Como ya se ha mencionado, estas representaciones, si bien llevan al docente a dedicar tiempo de sus clases para dialogar con sus alumnos, de situaciones o problemas personales, suelen ser tomadas como un momento escolar más, con valor educativo. De acuerdo con los entrevistados, luego de este espacio de diálogo “de asuntos personales”, se puede seguir trabajando con cualquier tema, debido a que el sujeto se siente mejor o porque la problemática que se plantea es tomada por el propio docente para abordar contenidos de cualquier área. En el caso de las ciencias naturales, por ejemplo, pueden ser cuestiones vinculadas al tratamiento de determinadas enfermedades o prevención de otras.

En esta línea, además, los docentes indican que la Primaria les sirve a los adultos y jóvenes para “*pensar en el futuro*”, que, de acuerdo con ellos, sería proyectarse para continuar, por ejemplo, con la enseñanza obligatoria, o bien continuar con el estudio de un oficio, o mejorar las condiciones laborales del presente.

Esta última idea se vincula con otra de las funciones que estos cuatro docentes le brindan a este nivel y modalidad, y es la función *propedéutica*. En relación con esta última finalidad, es interesante resaltar varias cuestiones: primero, que los docentes, en algunos momentos de la entrevista, principalmente Vicente, han mencionado que los jóvenes tienen entornos más favorables que los adultos (sobre todo los adultos mayores) para continuar en la Enseñanza Media. En segundo lugar, todos los docentes señalan que, si bien lo que ellos enseñan es de calidad y les permite continuar estudiando, no todos logran acreditar los saberes como para ingresar al Secundario. Por eso todos coinciden en otra característica que tiene el Centro y es la de “flexibilizar la propuesta pedagógica” porque, como dice Alicia, “*tenemos una alumna con ochenta años que es analfabeta y quiere aprender a escribir porque no quiere morir sin antes enviarle una carta a su hermana, entonces, ¡déjate de hinchar!, esa es la finalidad de la Primaria, para esa persona*”. En este sentido, también Vicente comenta que tiene una alumna de sesenta años que padece cáncer, con una historia familiar con dificultades socio-económi-

cas y hace unos años está en el CEA y siempre con muchas ganas de aprender, sin embargo, él reconoce que tiene un “techo” por lo que en algún momento, sin tener todos los saberes del Primario acreditado, podrá egresar.

Es importante aclarar que en estos y en el resto de los casos, los docentes charlan con los alumnos sobre su situación escolar y los saberes que van adquiriendo y han adquirido y, de alguna manera, deciden juntos si están o no para egresar o para pasar de ciclo, pero además se dialoga con el alumno sobre cómo egresan, es decir, si están o no en condiciones de continuar con los estudios secundarios. No obstante, todos los docentes han dicho que, si bien toman en cuenta la opinión de los alumnos, la última palabra respecto de si avanzan de ciclo o egresan la tienen ellos.

Entonces se puede decir que los docentes entrevistados han coincidido en relación a la importancia de la EpJA para estos sectores de la población, y se destaca de estas declaraciones que es necesaria una Escuela inclusiva para adultos y jóvenes. Esta idea también se desataca en el PEI al señalar lo siguiente:

“Es preciso, como Institución, abordar ciertas características de las escuelas inherentes a su finalidad de control social y clasificación de los sujetos, y nos referimos a los denominados determinantes duros del dispositivo escolar. Trilla (1985) destaca seis, a saber: la Escuela constituye una realidad colectiva; la Escuela delimita un espacio específico; la Escuela actúa en unos límites temporales determinados; la Escuela define los roles de docente y discente; la Escuela predetermina y sistematiza contenidos y propone formas de aprendizaje descontextualizado”.

Es decir que el PEI plantea que para transformar la Escuela se debe desnaturalizar la mirada hacia estos seis dispositivos propuestos por Trilla (1985).

En relación con la función asignada a la Escuela, se puede reconocer que los cuatro docentes seleccionados también muestran un enfoque crítico. Esto se debe a que los docentes consideran que la Escuela debe brindar al estudiante la capacidad de comprender la realidad para transformarla. Pero además consideran, desde este enfoque crítico, que la Escuela debe formar para continuar en otros niveles.

Por otra parte, en relación con la importancia que los docentes le otorgan al área de las ciencias experimentales en la EpJA, se puede observar que también existen similitudes entre los entrevistados. Todos ellos coinciden en señalar que el área es utilizada para brindar al alumno conocimiento del cuerpo humano, su cuidado, y para reconocer cómo prevenir una determinada

enfermedad. No obstante, también ellos han añadido que al enseñar esta área también se introducen conceptos del medio natural en el que el sujeto se desenvuelve diariamente, con el fin de enseñarles a cuidar su entorno y ayudarlos a prevenir el contagio de determinadas enfermedades.

En la programación anual que diseñan los docentes en equipo (como base común) llaman a estos contenidos conceptuales centrales “tanques”. De acuerdo con los docentes, estos contenidos son de importancia para la vida de sus alumnos, para transformarlas y mejorarlas. Estos “tanques” son seleccionados usando determinados criterios vinculados con las características y las necesidades del adulto y joven que acude al CEA:

“... en la enseñanza de las Ciencias Naturales es necesario un enfoque del área que se adecue a las particularidades características de los sujetos de la Educación de Jóvenes y Adultos incluidos en las aulas de este CEA”.

Es así como, por las características y necesidades del joven y adulto, se debe poner énfasis principalmente en los siguientes contenidos, *“...en la prevención y la temprana atención de la salud de las personas, en el respeto por la conservación ambiental, en la aproximación a los adelantos científicos y tecnológicos más recientes y en el reconocimiento de la interrelación entre el mundo natural y el mundo social”.*

En esta línea, respecto de los diferentes espacios curriculares, los docentes han señalado que la enseñanza no se suele dividir en áreas, sino que son las situaciones problemáticas contextualizadas y significativas para los estudiantes las que guían la enseñanza en el aula y son esas problemáticas las que permiten seleccionar los contenidos de cada área.

Esta idea también se puede observar en el PEI cuando se exponen los propósitos y objetivos: *“Superar las formas de aprendizaje descontextualizadas, sin dejar de tener bien en claro la responsabilidad que implica proporcionar a nuestros alumnos los instrumentos semióticos de mediación, lectoescritura, iniciación al cálculo matemático y formas científicas de conceptualización, como herramientas para interpretar la realidad y transformarla.”.*

Por otra parte, en relación con la enseñanza del área de las Ciencias Naturales, también se han visto coincidencias en los cuatro docentes. En parte es así porque utilizan una planificación anual única que cada docente debe adaptar de acuerdo con las características del grupo de alumnos que tenga. En relación con la importancia que tiene la enseñanza de las Ciencias Naturales para estos docentes “transformadores”, se puede determinar que está más vinculada con solucionar cuestiones “cotidianas de carácter urgente” para el estudiante joven o adulto

(salud, enfermedad, medio ambiente) que a desarrollar competencias científicas, consideradas en la actualidad de fundamental importancia para que el ciudadano del siglo XXI pueda desenvolverse con autonomía y mirada crítica. Así, la concepción del valor del aprendizaje de las ciencias naturales está asociada a la aplicación directa del conocimiento científico en la vida cotidiana, más que a la formación de capacidades de pensamiento científico como el análisis de datos o el diseño de experiencias para la puesta a prueba de hipótesis, que se postulan por los especialistas y marcos curriculares internacionales como capacidades clave a formar en esta área curricular. Así, si bien los docentes conciben a la educación como un vehículo para la transformación social, no parecieran vislumbrar el potencial de la educación científica en particular como un vehículo para la formación del pensamiento analítico y autónomo sino más bien como un área del saber humano que sirve conocer para tener una mejor calidad de vida.

Por otra parte, respecto de las representaciones relacionadas con la importancia que le otorgan al vínculo alumno-docentes, se puede observar que todos señalan a esta relación como de suma importancia para el avance en el proceso de enseñanza. Es así como los cuatro docentes han indicado que prevalece una relación de confianza, cercana, de respeto mutuo y sin asimetrías. Todos coinciden en decir que es esto lo que les permite acercarse a los alumnos, ayudarlos a tomar confianza en ellos mismos y, desde este punto, promover las estrategias de enseñanza para que ellos logren los objetivos de aprendizaje.

En cuanto a los lazos entre la comunidad educativa y otras instituciones, se puede decir que la consideran de vital importancia debido a que en el PEI dejan registrado como “momento histórico” los años 90, cuando se establecieron redes con otras instituciones con diversas finalidades:

“...Se inicia a partir de este momento histórico una serie de articulaciones interinstitucionales e intersectoriales que han permitido brindar diversos talleres de capacitación a alumnos y exalumnos, así como también desarrollar y participar de proyectos educativos, culturales y sociales, entre las que destacamos las efectuadas con diferentes Instituciones.”

Es decir que no solo son valorados los lazos hacia adentro de la Institución, sino hacia afuera de ellas, siempre con el propósito de crear vínculos que permitan mejorar la vida institucional y mejorar, de alguna forma, la vida del estudiante o egresado del Centro al establecer relaciones profesionales o escolares con dichas instituciones. Es decir que, si bien los docentes entrevistados no mencionan directamente la relación entre trabajo y escuela, sí se puede observar la preocupación por ello y por el proyecto para que sus alumnos adquieran herramientas o

vínculos que les permitan acceder a mejoras laborales o una formación profesional.

Esta particular forma de entender los vínculos entre alumno y docente también coloca a los cuatro docentes, de perfil transformador, en una perspectiva crítica, ya que desde este enfoque se buscan desnaturalizar las relaciones jerárquicas y de poder hacia adentro de la Escuela, con el fin de construir espacios donde el diálogo y el consenso sean las estrategias más utilizadas para el buen funcionamiento de la comunidad educativa.

Entonces, hasta aquí se puede visualizar que los cuatro docentes entrevistados comparten aspectos relevantes de las representaciones indagadas. En primer lugar, observamos que todos ellos asignan atributos similares a sus estudiantes y además coinciden en los modos de justificar dichos atributos. Por ejemplo, en relación con sus trayectorias escolares interrumpidas dicen que no han terminado la Escuela porque algo sucedió en su infancia, que se les negó el derecho a estudiar, o bien la Escuela no supo acompañarlos y por eso los excluyó; es decir, como ya ha sido mencionado, ninguno de los docentes entrevistados hace responsable al alumno de su situación pasada y actual.

En esta línea, y de acuerdo con Brusilovsky (2012), *“la percepción contribuye a la construcción de la realidad”*, es decir, las ideas que se tienen acerca de los estudiantes tienden a incidir en las decisiones pedagógicas e institucionales que se toman. En este sentido, los docentes seleccionados perciben a sus estudiantes como ciudadanos, y conciben a la educación como un derecho que habilita el crecimiento individual y la transformación social, esto hace que el Centro se transforme en un espacio para que el joven o adulto logre adquirir conocimientos y se les permita transformar su realidad, tanto en lo inmediato como abriendo oportunidades de desarrollo futuro, con una visión propedéutica.

En este sentido, también se puede observar cómo los docentes otorgan gran importancia al saber cotidiano del alumno. Sin embargo, todos coinciden en que es el docente el encargado de revisar y enriquecer ese conocimiento, para brindar una visión más compleja y teórica de esas experiencias e ideas cotidianas. Así, conciben al docente como un actor clave en el proceso educativo, y a su guía como central en el proceso de crecimiento personal de los alumnos.

Otra de las cuestiones que tienen en común los docentes del Estudio es que no responsabilizan de su situación social o escolar al sujeto adulto o joven. Por esta razón colocan la solución de los problemas fuera del propio estudiante, pero sí dentro de la esfera pública, es decir que la mejora de la situación cotidiana del joven y adulto no depende de la acción individual ni

privada, sino de los derechos que el Estado garantice.

Hasta aquí se han mencionado aspectos relacionados con las representaciones de los docentes, sus similitudes y diferencias. Sin embargo, como se recordará, nuestra investigación busca reconocer también qué enseñan y cómo diseñan las prácticas escolares para el área de Ciencias Naturales. Por tal razón, a continuación, se expone lo observado y analizado en esta dimensión.

Lo expresado en este apartado se resume en la siguiente tabla (4.1.)

Tabla 4.1. RS de los docentes seleccionados.

DOCENTE	ATRIBUTOS ASIGNADOS A LOS ALUMNOS	IMPORTANCIA DE LA EPJA	IMPORTANCIA DEL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES	VÍNCULO ALUMNO-DOCENTE
Carmen	Excluidos. Ávidos por aprender. Baja autoestima. Saberes previos.	Transformar la realidad. Liberarse de la opresión. Propedéutica.	Conocimiento para cuidar salud y para cuidar recursos naturales.	Cercano y de confianza. Básico para enseñar y aprender
Alicia	Sujetos de sectores populares. Baja autoestima. Saberes previos.	Transformar la realidad. Pensar en el futuro. Propedéutica.	Cuidar la salud. Crear mirada crítica respecto a los medios de comunicación.	Cercano y de confianza. Básico para enseñar y aprender.
Mabel	Necesidades básicas. Ávidos por aprender. Baja autoestima. Dependencia hacia el maestro. Saberes previos.	Socialización. Transformar la realidad. Planear futuro. Propedéutica	Para cuidados de la salud y del entorno.	Vínculo de respeto mutuo y de confianza. Fundamental para enseñar y para aprender.
Vicente	Social y económicamente desfavorecidos. Ávidos por aprender. Saberes previos.	Realización personal y socialización. Ayuda escolar a los hijos. Propedéutico.	Conocimientos para el cuidado de la salud y del medio ambiente.	Vínculo de confianza y sin asimetrías. Fundamental enseñar y aprender.

4.2.2. La organización curricular en la enseñanza de las Ciencias Naturales

En cuanto a la organización del currículum y los contenidos seleccionados para el área, se puede observar que los docentes no siguen la lógica de la disciplina (tal como suele plasmar-se en los diseños curriculares o libros de texto), sino que la selección de los contenidos emerge de la realidad concreta, la que vive el alumno. A este hecho lo justifican señalando que es esa realidad la que permite abordar los contenidos (de todas las áreas), porque es la que brinda la significatividad del aprendizaje y, por tanto, serán estos aprendizajes los que ayudarán al alumno a transformar esa realidad. Cabe recordar que los docentes asignan a la Escuela el rol de proveedora de herramientas para lograr cambios positivos en la vida diaria de las personas. Entonces, tiene sentido y son coherentes los criterios utilizados por los docentes para la selección de contenidos, es decir, la realidad inmediata del estudiante, que es la que en última instancia se pretende transformar. En esta línea se puede también observar que las actividades que diseñan los docentes (como ha sido ya mencionado) comienzan con un diálogo que busca analizar y enriquecer (desde diferentes marcos teóricos) el saber cotidiano del joven y adulto. Es decir que no se utilizan datos o saberes aislados, sino que se utiliza información escolar que permite al alumno comprender su entorno social de una manera más crítica. De acuerdo con Brusilovsky y Cabrera (2012), al trabajar con estos contenidos de la vida diaria, los docentes buscan que los alumnos reconozcan situaciones que afectan su vida cotidiana, como por ejemplo un problema de contaminación ambiental, el diálogo con el médico para comprender un tratamiento, etc. Es decir que el objetivo central es utilizar la experiencia previa como base para el aprendizaje, pero no con la intención de sistematizar el saber cotidiano, sino con el fin de poner en circulación conceptos, marcos de referencia científicos, y vincularlos con saberes previos, o revisarlos desde nuevas perspectivas. Es decir que lo vivido es un recurso para seguir aprendiendo.

En este punto, es necesario destacar que en la planificación para el área de Ciencias Naturales, los docentes, al momento de decidir qué enseñar, no seleccionan competencias científicas (es decir, objetivos relacionados con habilidades o modos de conocer del pensamiento científico, sino contenidos conceptuales que, en estrecha relación con la realidad, buscan generar un cambio positivo en la vida diaria de los estudiantes. Es, quizá, la urgencia por resolver cuestiones vitales (acciones de salud, por ejemplo) la que termina limitando el alcance de la formación científica de los alumnos, en tanto no hay una búsqueda específica de parte de estos docentes de formar algunas habilidades de pensamiento importantes en las ciencias naturales,

tales como la formulación de hipótesis, el diseño de experimentos para responder preguntas investigables o el análisis de datos, en el marco de una alfabetización científica más amplia como se concibe a nivel internacional. Esta formación, anclada en la realidad de los alumnos, también plantea el interrogante acerca del trabajo con otros contenidos de las ciencias naturales no cotidianos, que tienen el potencial de ampliar el universo de conocimientos de los alumnos a otros temas menos presentes en su vida concreta pero que eventualmente podrían ser relevantes para formar una cosmovisión más amplia, tales como algunos temas de la física, la astronomía, las ciencias de la tierra, las ciencias de la atmósfera o la química que no se trabajan en el aula si bien forman parte de los temas habitualmente propuestos para el nivel primario.

En cuanto a la acreditación de los conocimientos, tanto del 1° como del 2° ciclo, los docentes expresan que, como la modalidad no es graduada sino ciclada, lo que se hace es pasar de ciclo o egresar cuando cada alumno está preparado. Es decir que trabajan con cada estudiante de manera particular porque cada uno comienza y termina cada año desde diferentes lugares. En este sentido, el docente va reconociendo los saberes curriculares adquiridos por los estudiantes, debido a que ellos los evalúan constantemente. Sin embargo, no le comunican de forma cuantitativa los resultados de su trabajo escolar, sino de forma cualitativa, mirando junto con el alumno los avances logrados y los objetivos que le faltarían por cumplir para concluir con un ciclo o bien para egresar. En general, avanzar del primero al segundo ciclo puede llevar de uno a tres años, y egresar puede llevar de uno a seis años, dependiendo del alumno. Esta modalidad de evaluación brinda una oportunidad valiosa para el acompañamiento cercano e individualizado de la trayectoria de cada estudiante, que va avanzando en sus saberes hasta “estar listo” para acreditar el ciclo y el nivel.

Para concluir con este capítulo, se presenta un cuadro comparativo (Tabla 4.2.) que resume lo dicho en los párrafos precedentes, es decir, se comparan los casos seleccionados para este estudio desde las categorías y subcategorías analizadas (representaciones sociales docentes y organización curricular en el área de Ciencias Naturales).

Tabla 4.2. Organización curricular en el área de las ciencias naturales.

DOCENTE	ORGANIZACIÓN CURRICULAR	ACTIVIDADES DISEÑADAS
Carmen	Contenidos: cuerpo humano, salud y medio ambiente. No enseñan competencias científicas. Integra áreas. Criterios selección de contenidos la realidad.	Diálogo socrático. Actividades de aprendizaje producciones escritas o lectura comprensiva. Evaluación continua, sin calificación numérica.
Alicia	Contenidos: cuerpo humano, salud y el medio ambiente. Competencias científicas: Observaciones, diálogo, debate y consenso de ideas. Lectura crítica. Integración de áreas. Criterios selección de contenidos la realidad.	Diálogo colectivo donde se construyen ideas, entre todos, y con guía del docente. Lectura crítica de la prensa. Producciones escritas individuales. Videos educativos. Evaluación continua, sin calificación numérica.
Mabel	Conceptos: cuidados del cuerpo, enfermedades, medio ambiente, astronomía. Competencias científicas: no se han visualizado. Trabaja integrando áreas. Criterios selección de contenidos la realidad	Diálogo socrático. Actividades de lectura e interpretación de texto, con cuestionario de preguntas cerradas. Evaluación continua, sin calificación numérica.
Vicente	Conceptos: cuerpo humano en relación a la salud. Medio ambiente. Competencias científicas: búsqueda de información. Sin integración de todas las áreas. Criterios selección de contenidos la realidad	Diálogo con alumnos para reconocer saberes previos. Explicaciones docentes o textos que permitan ampliar la información. Evaluación continua, sin calificación numérica.

4.3. Resumen del capítulo

En síntesis, en este capítulo se exponen los resultados obtenidos luego del análisis realizado sobre los datos empíricos, teniendo en cuenta el marco teórico de referencia y las preguntas de investigación.

En este sentido se pudo reconocer que los cuatro docentes considerados como posibles “modelos de buenas prácticas” y con perfil de docente “transformador” presentan amplias coincidencias respecto a la mirada que tienen hacia sus alumnos jóvenes y adultos, hacia la

función que tiene la Escuela primaria para este sector de la población y hacía la importancia que tiene la Educación en el área de las ciencias naturales.

Asimismo se pudo reconocer que los contenidos que seleccionan (y los criterios que utilizan para hacerlo) y las estrategias que utilizan son similares. La particularidad de su forma de enseñar es que los cuatro docentes buscan por un lado que los estudiantes con los saberes adquiridos en el Centro puedan entender para transformar su propia realidad y por otro lado (según el estudiante) pueda continuar con estudios de nivel medio o superior.

Entonces, en el siguiente capítulo (y último) de esta tesis se describen las conclusiones a las que se abordaron luego del análisis realizado.

Capítulo V: Conclusiones

La presente investigación estudió las representaciones sociales (RS) de cuatro docentes y el diseño de sus prácticas educativas en el área de las ciencias naturales. Estos educadores seleccionados se desempeñan en un Centro de Educación Primaria para Jóvenes y Adultos (EpJA), ubicado en un barrio de la periferia de la ciudad de La Plata, y tienen entre 15 y 30 años de antigüedad en el nivel y en la modalidad.

El interés por indagarlos (acerca de sus representaciones y prácticas pedagógicas) radica en el hecho de que han sido considerados, desde un inicio (en este trabajo), como posibles “modelos de buenas prácticas”, para el nivel y la modalidad, cuyo análisis podría contribuir al desarrollo profesional de otros docentes que se desempeñen en contextos similares. Esta particularidad asignada al grupo fue reconocida en las entrevistas no sistematizadas que se realizaron en los primeros acercamientos al campo, debido a que los docentes revelaron una singular forma de concebir las posibilidades y condiciones del joven o adulto matriculado en el Centro. En este sentido, se puede advertir una mirada “esperanzadora” respecto de la “transformación” de la realidad del sujeto que aprende. La esperanza, de los docentes para con los alumnos, está puesta en la oportunidad de “transformar” la vida cotidiana de los estudiantes, a través de los saberes que se enseñan y se aprenden en la Escuela que, de acuerdo con los entrevistados, les permitirían mejorar algunas acciones cotidianas concretas, o bien un cambio a largo plazo, en relación con las mejoras laborales, trayectorias educativas o proyecto de vida.

Entonces, en primer lugar, se indagaron las RS docentes. Estas representaciones fueron acerca de sus estudiantes, sobre la finalidad que tiene la Escuela Primaria en esta modalidad, sobre los lazos que establecen con el estudiante y sobre los conocimientos que priorizan en el área de Ciencias Naturales.

En segundo lugar, se buscó explorar (para describir y conocer) qué contenidos y procesos cognitivos priorizaban (estos docentes) en la enseñanza de las Ciencias Naturales

En tercer lugar, una vez exploradas estas RS y las características de los contenidos enseñados en el área de las ciencias, se buscó reconocer en qué medida dichas RS condicionan la organización curricular (selección de objetivos, contenidos y actividades) al diseñar la enseñanza del área de las ciencias naturales. La finalidad ha sido determinar si lo que se enseña favorece la alfabetización científica de los estudiantes.

Entonces, teniendo en cuenta lo expuesto, y de acuerdo con el marco teórico de referencia, en esta tesis, se parte del supuesto de que los “atributos asignados a los estudiantes” (Brusilovsky y Cabrera, 2012) son centrales para reconocer las características de las prácticas pedagógicas. En este sentido, desde el marco de referencia “se admite que tanto los modos de nombrar las características y subjetividad de los estudiantes como los argumentos que se dan para explicar su situación se conectan directamente con la función que los docentes le asignan a la Escuela y con las enseñanzas que priorizan” (Brusilovsky y Cabrera, 2012:50).

En esta línea, se puede concluir que las decisiones que toman los cuatro docentes entrevistados, en relación tanto al diseño de experiencias educativas en el área de ciencias naturales como a la organización del Centro, buscan superar situaciones de desigualdad educativa y social que sufren los estudiantes que asisten a este Centro. La finalidad que tienen los docentes (a través del diseño de sus prácticas) y el Centro (a través de su organización) es lograr que los jóvenes y adultos, a lo largo de su formación básica, puedan transformar su realidad cotidiana o mejorar las condiciones y medios de vida, por ejemplo, en relación con el acceso a la salud, a la organización familiar, el acceso a un trabajo digno y/o formación continua (laboral, escolar y académica).

En este sentido, además, se puede determinar que las formas de trabajo pedagógico que llevan adelante estos cuatro docentes están vinculadas o se acercan a la “orientación pedagógica centrada en la puesta en circulación de conocimiento crítico” propuesto por Brusilovsky y Cabrera. Cabe recordar que la determinación de la forma de trabajo pedagógico u orientación se logró, como se ha mencionado, reconociendo las RS de los cuatro docentes.

Entonces, desde esta particular forma de trabajo pedagógico, los docentes han señalado diferentes atributos en sus estudiantes. Lo hicieron en relación con las condiciones de vida sociales, las condiciones de vida cotidiana y las características individuales.

En relación con el aspecto social, los docentes indicaron, principalmente, que sus alumnos son sujetos excluidos y de sectores populares. Respecto de las condiciones de vida cotidiana, han expresado que sus alumnos son sujetos con condiciones familiares, económicas, laborales y sociales desfavorables. Y en relación con las características individuales, adjudicaron tanto aspectos positivos como negativos; las características negativas mencionadas han sido la baja autoestima y la dependencia hacia el docente (en el salón de clase, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje); las características positivas que los docentes indicaron residen en que sus alumnos son sujetos ávidos por aprender y con una gran riqueza de conocimientos cotidianos.

Los hallazgos de la presente investigación coinciden en parte con los resultados obtenidos por Blazich y Ojeda (2013). De acuerdo con sus investigaciones en EpJA, los alumnos son caracterizados (por parte de sus docentes) a través de sus carencias, baja autoestima, situación cultural y social desfavorable. Sin embargo, en esa investigación, los docentes caracterizaron a sus estudiantes también por sus edades, es decir, diferenciaron entre personas jóvenes y adultas. En este sentido, los docentes entrevistados por Blazich y Ojeda han dicho que los adultos presentan mejor empeño e interés por aprender que los jóvenes y además encontraron que los adultos (según sus docentes) son caracterizados por sus dificultades para aprender frente a los jóvenes que tiene mayor facilidad. En cambio, los cuatro docentes entrevistados en el presente trabajo en muy pocas ocasiones diferenciaban a sus estudiantes por sus edades. Cuando lo hacían describían lo mismo que Blazich en relación con que los jóvenes aprenden más rápido que los adultos, sobre todo adultos mayores.

Por otro lado, en la presente investigación ninguno de los docentes entrevistados responsabilizó a sus estudiantes por las trayectorias educativas interrumpidas y la situación de vulnerabilidad que atraviesan. Sin embargo, sí han responsabilizado al contexto político y económico en el que estos sujetos se han encontrado (y se encuentran) insertos. En este sentido, los docentes le adjudicaron parte de la responsabilidad (de las trayectorias escolares interrumpidas) al propio sistema educativo. Respecto de esto, señalaron que la organización de las Escuelas, las metodologías de trabajo docente y los horarios escolares, son las causas directas de estas interrupciones. Por otra parte, también aludieron a las condiciones desfavorables (en relación con lo laboral, familiar, etc.) de sus estudiantes como factores directos que han podido generar las interrupciones mencionadas.

Pero, ¿qué importancia tiene para esta investigación este hallazgo? (el de no responsabilizar al joven o adulto por su situación). El hecho de no responsabilizar al estudiante de su situación de vulnerabilidad resulta de interés para esta investigación debido a que coloca a los cuatro docentes seleccionados en una perspectiva crítica en torno a las concepciones que ellos tienen sobre educación y sociedad. De acuerdo con Brusilovsky y Cabrera (2012), un docente posicionado desde esta perspectiva y no desde un enfoque dominante, hace que reconozca al sujeto (estudiante), sus prácticas y sus experiencias, condicionadas por la estructura social, histórica, político y económica en el cual está o estuvo inserto. De este modo, se entiende que el origen y la solución de los problemas del estudiante joven o adulto no

están en él sino en el exterior, en el contexto en el cual se moviliza.

Además, un docente posicionado desde un enfoque crítico considera al Estado, por una parte, como el representante de las clases dominantes, y por otra parte como el responsable de garantizar el derecho a la educación de toda la ciudadanía. Entonces, la Escuela, como aparato del Estado, es considerada uno de los eslabones que debe garantizar el derecho a la educación de la población. En este sentido, se puede observar y concluir que la organización del Centro bajo estudio también se encuentra posicionada en una perspectiva crítica, ya que busca, desde su fundación en el año 1986, garantizar el derecho básico a la educación de jóvenes y adultos. Esto se fue logrando a partir de poner en marcha estrategias que permitieron ir disminuyendo algunas de las desigualdades educativas y sociales de sus alumnos.

Entre otras cosas, estas estrategias buscaron asegurar el ingreso, la permanencia y el egreso de los jóvenes y adultos a la Escuela Primaria. Esto se logró por la implementación de una reducción del horario escolar (los alumnos acuden a la Escuela dos veces por semana, tres horas cada día) y por un acercamiento físico de la Escuela al alumno. Para lograr esto último, el Centro se instala, a través de sus secciones, en diferentes barrios, con población adulta sin estudios primarios finalizados o analfabeta. Los docentes explicaron que para materializar este proyecto (considerado una estrategia de inclusión) recorren las comunidades o barrios con potencial matrícula al finalizar y al comenzar cada ciclo lectivo. Al explorar las diferentes zonas, si reconocen necesidades educativas, se instalan (esta labor muchas veces las inician en las organizaciones sociales, clubes o cooperativas, facilitando de esta manera la matriculación de los estudiantes). Entonces, el CEA (Centro de Educación para Adultos), a través de sus secciones (que en la actualidad son alrededor de diez) ingresa y permanece en una comunidad hasta que la mayoría de los jóvenes y adultos que viven en la misma certifiquen su nivel primario o alfabetización inicial.

Sin duda, estas dos acciones descriptas (reducción horaria y acercamiento a los barrios), son consideradas en esta investigación de gran significatividad debido a que permiten que el joven o adulto con cargas familiares y laborales, pueda asistir al Centro Escolar para terminar su educación básica. Estas acciones concretas, llevadas adelante por los cuatro docentes y por el Centro, se inscriben en la “perspectiva transformadora” (en relación con la visión que el docente tiene respecto de quiénes son y qué deberían hacer) descripta por Giroux y Aronowitz (1998). Estos autores plantean que cuando los sujetos se posicionan desde esta perspectiva *“utilizan el lenguaje de la crítica y la posibilidad, en tanto buscan desalentar el abatimiento*

y pragmatizar la esperanza, ya que apuntan a trabajar por crear condiciones para generar prácticas sociales, educativas y culturales alternativas a las dominantes, que consoliden un modelo social igualitario y no exclusor” (p. 41).

Entonces, debido a esta última descripción, se puede concluir, en principio, que los cuatro docentes entrevistados presentan ciertos rasgos de “educadores transformadores” ya que con su accionar buscan incluir al sujeto joven y adulto en el sistema educativo (que nunca lo recibió o que lo expulsó) con la finalidad de conseguir la igualdad de oportunidades de aquellos que, por algún motivo (ajeno a su persona), no las tuvieron o las perdieron.

Por otra parte, y en relación con la finalidad que los docentes le asignan a la Escuela para jóvenes y adultos (otra RS indagada), se puede concluir que los docentes buscan enseñar conocimientos que favorezcan la emancipación (autonomía) del alumno en su accionar diario, en relación con el cuidado personal, en cuanto a su organización familiar y respecto de su vida laboral, entre otras cuestiones básicas. Por esta razón los entrevistados han reconocido que le otorgan gran importancia a la realidad inmediata del estudiante a la hora de seleccionar contenidos.

En este punto, resulta interesante remarcar algunas de las coincidencias que tienen estos cuatro docentes con los docentes indagados por Blazich y Ojeda (2013). En esa investigación se puede reconocer que los docentes también suelen abordar los contenidos de cada área teniendo en cuenta la realidad de los jóvenes y adultos, sin embargo, Blazich remarca que solo se quedan en cuestiones prácticas, sin problematizar la situación. En esta investigación, en cambio, los docentes a veces solo abordan ciertos contenidos de manera práctica, pero en general buscan problematizar la realidad que rodea a los jóvenes y adultos para conocerla y transformarla.

Otra diferencia que se encontró entre el presente trabajo y el realizado por Blazich y Ojeda, es que los cuatro docentes indagados en esta investigación buscan integrar los contenidos de todas las áreas para abordar una problemática, en cambio, Blazich y Ojeda expresan que en sus indagaciones observaron que los docentes enseñan en compartimientos estancos.

Por otro lado, en esta investigación, los cuatro docentes han coincidido en señalar que la EpJA también tiene fines propedéuticos, es decir, tiene como objetivo formar sujetos para que logren continuar con estudios secundarios. Una vez más, con estas expresiones, los docentes dejan evidenciar que su trabajo se lleva adelante desde una perspectiva crítica. Esto último se reconoce ya que desde ese enfoque se considera que la finalidad que tiene la Escuela (para jóvenes y adultos) es una formación general que permita seguir con estudios superiores, que

logre una preparación para el empleo, para la ciudadanía y la democracia, con una verdadera autonomía cognitiva por parte del alumno.

No obstante, los docentes también han mencionado que muchos de los estudiantes egresados del CEA no inician ni concluyen los estudios secundarios, y que esto sucede por dos causas. La primera de ellas es porque la Escuela Media se encuentra muchas veces lejos de sus domicilios; y la segunda causa es porque, en general, el nivel medio no introduce herramientas (estrategias) para que este adulto o joven egresado de una EpJA pueda ingresar, permanecer y egresar también de la Escuela Secundaria. Es decir, nuevamente los docentes no responsabilizan al alumno joven o adulto por la interrupción en la enseñanza secundaria, pero sí señalan directamente al propio sistema educativo, por su organización, y al Estado, por no garantizar la cercanía a un Centro de Enseñanza Media.

En relación con los fines propedéuticos, los cuatro entrevistados también han mencionado que muchos estudiantes, en general adultos mayores, no tienen intención de continuar sus estudios secundarios debido a que su meta es aprender a leer y escribir, es decir, alfabetizarse. Estas posturas, por parte de estos estudiantes adultos, son reconocidas, comprendidas y respetadas por estos docentes. En este sentido, las prácticas educativas que diseñan para ellos se diferencian de las de los estudiantes que buscan continuar con estudios secundarios y terciarios. En este punto, se puede señalar que esta forma de trabajo no está relacionada con una “orientación pedagógica centrada en la puesta en circulación de conocimiento crítico” sino con una “orientación conservadora comprometida con la atención a la persona”, descrita también por Brusilovsky y Cabrera. Los docentes posicionados desde esta última forma de trabajo pedagógico se centran en la atención a la persona (por situación precaria), en la cual no tiene un peso central la adquisición de saberes (considerada una tarea secundaria) sino la retención del estudiante. Entonces, se pudo observar que los docentes configuran una u otra forma de trabajo pedagógico con adultos o jóvenes de acuerdo con las necesidades y expectativas del estudiante. De esta manera, en este Centro, se los alfabetiza y luego se los prepara para continuar en el sistema educativo o simplemente se los prepara para alcanzar algún objetivo por fuera del sistema, como por ejemplo, ayudar con los deberes escolares a un hijo o lograr escribir una carta, o manejarse en la ciudad.

Por otra parte, y en relación con el vínculo docente-alumno, se ha observado también coincidencia entre los entrevistados. Los docentes han mencionado que la relación que tienen

con sus estudiantes es de confianza, muy cercana y de respeto mutuo. Lo interesante de esta descripción radica en que todos señalaron este “lazo docente-alumno” como una condición necesaria y prioritaria para avanzar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las Escuelas para Jóvenes y Adultos. Esto lo han justificado al señalar que los estudiantes, en estos ámbitos, necesitan esta relación “casi fraterna” para permanecer y avanzar en relación con los aprendizajes escolares. Esto se debe, principalmente a la baja autoestima y a las experiencias escolares interrumpidas y poco agradables que los jóvenes o adultos han tenido en su paso por la educación formal. Pero, en las indagaciones realizadas y relatos conseguidos, los docentes han dejado en claro que no olvidan que la función de la Escuela es la de enseñar. En este sentido, señalaron que un trato cercano entre docente y alumno no quita espacio a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, sino que los mejoran.

Estos vínculos que se priorizan también acercan a los docentes a una perspectiva crítica de la educación, ya que desde este enfoque se busca desnaturalizar las relaciones jerárquicas y de poder hacia adentro de la Escuela con el fin de construir espacios donde el diálogo y el consenso sean las estrategias más utilizadas para el buen funcionamiento de la comunidad educativa (tanto en lo pedagógico como en lo administrativo) y, además, para que el estudiante logre desenvolverse con confianza en una sociedad democrática.

No obstante, también se puede decir que el docente, al considerar “el lazo fraterno” con sus estudiantes como fundamental para avanzar en los aprendizajes, se posicionan más cercanos a la “orientación centrada en la asistencia a la persona” que a una “orientación crítica”.

Sin embargo, cabe señalar que estos cuatro docentes se encuentran posicionados más cerca de una práctica crítica porque suelen utilizar el lazo de confianza y cercanía con sus alumnos para generar un ambiente escolar que permita enseñar y aprender, es decir, que lo que sucede en la Escuela no se quede solo en lo asistencial.

Por otro lado, y ya en relación con la enseñanza del área de las ciencias naturales, también se han visto coincidencias en los cuatro docentes. Como se mencionó, en parte es así porque utilizan una planificación anual única que cada docente debe adaptar de acuerdo con las características del grupo de alumnos que tenga. Respecto de los contenidos de Ciencias Naturales que seleccionan y priorizan los cuatro docentes se encuentran conceptos vinculados a la salud, la enfermedad, el cuerpo humano y el medio ambiente (en relación con la conservación, pero vinculado a la prevención de enfermedades). El criterio de selección curricular no

sigue la lógica de la disciplina sino una reflexión basada en la potencialidad transformadora de las realidades de cada alumno que tiene el abordaje de cada contenido particular. Esto sucede porque los docentes han manifestado que lo que buscan es que lo que enseñan les ayude a los estudiantes a resolver o mejorar sus condiciones de vida. En esta línea, los propósitos de los docentes son que sus alumnos vinculen hechos cotidianos con saberes científicos. El objetivo es que el alumno logre profundizar y superar explicaciones intuitivas y de sentido común y se acerquen cada vez más a explicaciones científicas.

En relación con lo señalado en el párrafo precedente, se han visto diferencias con las encontradas en el trabajo de Blazich y Ojeda, ya que en este estudio se ha reconocido que los criterios metodológicos utilizados por los docentes corresponden a fundamentos pragmáticos sobre la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, se expresa que la tarea pedagógica propuesta en la Escuela Primaria para Adultos estudiada no permite problematizar ni reflexionar sobre las condiciones en la que se produce la situación de vulnerabilidad en la que viven los jóvenes y adultos. A lo mencionado, se agrega que no se generan herramientas desde la Escuela para superar estas situaciones de exclusión. De esta forma, de acuerdo con Blazich, la labor docente en una Escuela de la Prov. el Chaco, donde se realizó la investigación, reproduce valores hegemónicos con sentido moralizador. En este sentido, las propuestas de enseñanza que se realizan presentan poco sustento teórico didáctico y surgen de la experiencia del docente. Según Blazich y Ojeda, las propuestas, en esta línea, no generan aprendizajes significativos vinculados con el desarrollo integral de los sujetos y la transformación de su vida y de su entorno comunitario. Estos hallazgos realizados por estas investigadoras se diferencian de los encontrados en la presente investigación debido a que los cuatro docentes entrevistados generan herramientas pedagógicas y de organización escolar que buscan superar los valores hegemónicos en la Escuela, brindando espacios de enseñanza y aprendizaje que les permiten a los jóvenes y adultos comprender y transformar su realidad inmediata.

En cuanto a la planificación para la enseñanza de las ciencias naturales se pudo concluir que el docente toma la situación cotidiana que está afrontando algún alumno o la comunidad (vinculado a la salud, la enfermedad o la contaminación ambiental) y la utiliza como disparador para abordar los contenidos del área. Cabe señalar que muchas veces consideran un tema y lo abordan de manera improvisada con sus alumnos a través del diálogo y otras veces se considera la temática y se preparan o planifican una o varias clases para profundizar en el contenido. Cabe

destacar que este hecho (el de improvisar o planificar el abordaje de un tema) lo han mencionado con mucha naturalidad, sin considerar que lo espontáneo sea peor que lo planificado ni problematizar la eventual necesidad de planificar cuidadosamente la enseñanza para lograr los aprendizajes buscados. Por ejemplo, pueden considerar algún caso de cólera, hantavirus o una simple visita al médico para abordar la enseñanza del área en general y de algún contenido en particular (para estos temas mencionados los docentes pueden introducir los conceptos de microorganismos, vacunas, antibiótico, contaminación cruzada, entre otros).

En cuanto a las actividades que se priorizan, para avanzar en los aprendizajes, se encontraron: el uso del diálogo pedagógico, la lectura crítica de la prensa escrita y la construcción de textos escritos por parte de los alumnos. En ocasiones se pudo observar el trabajo con el programa Stellarium y el armado de un gnomon para abordar temáticas vinculadas al sistema solar. En otras oportunidades se implementaron proyectos especiales donde los alumnos fabricaron jabones y sales. En este último caso, al implementarse el proyecto específico, se introducen varios temas relacionados con las Ciencias Naturales, como pueden ser, en este caso, la formación de sales, el uso de los jabones para la prevención de enfermedades, etc.

No obstante, si bien los docentes (con el diseño de sus prácticas) buscan resolver desde saberes científicos hechos cotidianos concretos, no se pudo observar la enseñanza explícita de competencias científicas, como puede ser el responder preguntas investigables, el diseño experimental, la generación y contrastación de hipótesis, etc. El interés por reconocer el aprendizaje de estas competencias radica en que se postula a nivel internacional que con ellas el joven o adulto lograría desenvolverse de manera efectiva y participar activamente en una sociedad cada vez más impregnada de ciencia y tecnología. Cabe mencionar que estas competencias son consideradas, en la actualidad, como los instrumentos por excelencia que ayudan a los sujetos a observar e intervenir sobre la realidad (al menos sobre una gran parte de ella) de manera crítica, con el fin de entenderla y lograr “transformarla” (Brusilovsky y Cabrera, 2012), a corto o a largo plazo. Es decir que, si bien los docentes entrevistados no hacen una reflexión al respecto ni las incluyen como contenido de enseñanza, se podría argumentar que las competencias científicas podrían ser algo así como “contenidos aliados” para estos docentes que buscan la “transformación” de la realidad del estudiante a través del aprendizaje.

En cambio, sí se pudo reconocer que, en ocasiones, se producen debates de temas relacionados con la ciencia y la sociedad, como puede ser las pérdidas de recursos naturales

por el uso indebido de los mismos. En este sentido, los docentes buscan que los estudiantes problematicen el conocimiento que reciben dando un lugar central a sus experiencias de vida en el proceso de enseñanza y formando una mirada crítica de su entorno que les permita participar en el debate social.

En síntesis, si bien se reconoció que esta particular forma de trabajo en el área de las ciencias naturales busca que los alumnos desarrollen una comprensión más profunda sobre su realidad (en general desfavorable) y se considere, por parte de los estudiantes, la posibilidad de revertirla, también se pudo advertir que esta forma de organización curricular puede generar un obstáculo al momento de enseñar otros aspectos fundamentales de las ciencias. Esto es que los docentes, al seleccionar aspectos de la vida cotidiana para abordarla y lograr transformarla, no priorizan la selección de competencias científicas. En esta investigación se considera que la adquisición de competencias científicas, por parte del estudiante, ayudaría mucho al sujeto a observar y analizar la realidad de manera crítica, para entenderla y transformarla.

Además, de acuerdo con el análisis realizado, se puede concluir que estos cuatro docentes transmiten una ciencia en estrecha relación con el funcionamiento de la sociedad, debido a que se trabajan avances de la ciencia y la tecnología con incidencia en las mejoras de la vida diaria, como puede ser el desarrollo y el uso de las vacunas y los antibióticos. En estas prácticas, en ocasiones, los docentes han propuesto debates, el consenso de ideas y la construcción colectiva, por lo que se podría mencionar también que se transmite una idea de ciencia como constructora de conocimientos. No obstante, no se pudo concluir que estas competencias científicas de debate y construcción de argumentos basados en evidencia sean enseñadas de forma deliberada, ya que no se ponen en práctica, ni de manera sistematizadas durante el año, ni de forma generalizada, en los cuatro docentes entrevistados.

En este punto cabe mencionar que lo dicho en los párrafos anteriores coincide con lo mencionado en el Diseño Curricular preliminar de la provincia de Buenos Aires (2012). En él se puede leer que se considera *“importante que cuando el alumno egrese del nivel debe haber logrado una alfabetización científica y tecnológica (...), es decir, debe haber adquirido herramientas para comprender, interpretar y actuar sobre los problemas que afectan a la sociedad y participar activa y responsablemente sobre ellas, valorando estos conocimientos y reconociendo sus limitaciones”* (p. 5).

Otra particular forma de trabajo que mencionaron los docentes entrevistados es que su

trabajo pedagógico en el aula no se divide por áreas curriculares, es decir que cuando una situación problema se analiza en clase se utilizan conceptos de todas las áreas para comprenderlo y resolverlo. Esta forma de abordar los contenidos (utilizando contenidos de todas las áreas) la justifican diciendo que no le encuentran sentido a enseñar en “compartimientos estancos” sino que lo que buscan es que cada espacio curricular brinde al alumno una herramienta o conocimiento para poder analizar un hecho particular. Por ejemplo, al trabajar las estaciones del año (contenido correspondiente al área de las ciencias naturales) lo pueden hacer desde el área de Prácticas del Lenguaje a partir de una poesía que trabaje ese tema. Luego, desde este contenido, se puede pasar a enseñar Geografía observando el planeta para reconocer los países que en ese momento están transitando otra estación o bien observan los paisajes y los cambios de la vegetación. Como estos, se han encontrado varios ejemplos. En este sentido, Vicente fue el único que aclaró que a él le era más fácil relacionar el área de las Ciencias Sociales con Prácticas del Lenguaje que esta última con Ciencias Naturales (es decir que no integra todas las áreas) porque expresa que se siente más seguro al impartir estos contenidos de “Sociales y Lengua, más que Naturales”. Es decir que esta particular forma de trabajo depende también de la formación académica del docente que la lleve adelante.

En esta investigación, si bien se consideró que estas dos visiones curriculares (criterios de selección centrados en situación problema e integración de las áreas) pueden generar prácticas verdaderamente innovadores, también se concluyó que generan un obstáculo si lo que se busca es profundizar en los contenidos, en este caso, de Ciencias Naturales.

Entonces, en relación con la organización curricular, se puede decir que por un lado facilitan y motivan la enseñanza del área al usar problemas de la vida cotidiana del joven y adultos; pero, por otro lado estas decisiones pueden producir ciertas dificultades para enseñar en profundidad los contenidos del área, debido a que las estrategias de enseñanza se centran en la integración de las áreas, y además esta visión obstaculiza la selección de competencias científicas para ser enseñadas y aprendidas.

En relación con la evaluación del área de Ciencias Naturales se pudo concluir que es considerada, por los cuatro docentes, como un momento más del proceso de enseñanza, en sintonía con su mirada puesta en la trayectoria de los estudiantes como elemento central de la propuesta pedagógica del Centro. Esto se evidencia porque a los estudiantes se los evalúa de manera permanente con procesos de retroalimentación. Para esto, durante el ciclo lectivo, y al

finalizarlo, el docente dialoga con el alumno, de forma individual, acerca de si alcanzó o no los objetivos, marcando además los avances, las dificultades y los desafíos que tiene por delante. Cabe señalar que, muchas veces, los docentes y los alumnos vienen trabajando y reconociendo los aprendizajes alcanzados, no siendo necesario llegar a fin de año para realizar el balance.

Sin duda, esta modalidad de evaluación muestra la no verticalidad de la enseñanza y la apuesta por el diálogo y la reflexión como protagonistas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pero además posiciona al docente, una vez más, desde un enfoque crítico en relación con la enseñanza.

En este sentido, se considera que las estrategias de evaluación llevadas adelante por estos docentes son coherentes por un lado con el diseño de la enseñanza que desarrollan, y por otro con la búsqueda de autonomía cognitiva por parte del alumno, debido a que lo que se ejerce con esta propuesta es la autoevaluación y la reflexión de lo que se aprendió y lo que aún falta por aprender. No obstante, también se considera que esta particular forma de evaluar puede llegar a ser un obstáculo para el estudiante que desea continuar sus estudios en la Escuela Media y nivel terciario, porque en estos ámbitos se utilizan herramientas de evaluación tradicionales, es decir, heteroevaluación sumativa con calificación numérica.

En síntesis, desde una perspectiva crítica (en relación con la visión que tienen los docentes respecto del funcionamiento escolar y social) y desde una perspectiva transformadora (en relación con la visión que tienen los docentes de su rol como educadores), los docentes, a través de sus prácticas, buscan que sus alumnos resuelvan situaciones cotidianas vinculándolas con saberes científicos, desnaturalizando el saber intuitivo. La idea es que estos jóvenes y adultos puedan observar e interpretar la realidad para transformarla y mejorarla. En este caso, los contenidos que atraviesan esa realidad y que resultan de interés para estos docentes están relacionados con los procesos de salud y enfermedad, que de alguna manera ayudan a introducir conceptos de Biología Humana y Medio Ambiente durante las clases de Ciencias Naturales.

Por otro lado, y en relación con la influencia que tienen las RS docentes acerca de la Escuela, acerca de su rol como educadores y acerca de sus estudiantes, sobre el diseño de las prácticas educativas en el área de las ciencias naturales, se puede concluir que existen algunos condicionantes al momento de decidir, principalmente qué enseñar en el área: el primer condicionante que se observó ha sido en relación con los criterios de selección de los contenidos para el área.

Para concluir con este apartado, y esta tesis, se desea dar a conocer lo que estos cuatro

docentes han logrado enseñarnos como investigadoras, a lo largo de este trabajo.

En primer lugar nos han enseñado a reconocer que es posible “reparar” (casi artesanalmente) algunas, pero no todas, las trayectorias escolares interrumpidas de jóvenes y adultos de sectores vulnerables. Además, que es posible que aquellos jóvenes y adultos que nunca pudieron comenzar su educación básica en la niñez lo puedan hacer en otra etapa cronológica de la vida.

Estos cuatro docentes no solo nos han enseñado a pensar que todo eso es posible, también enseñaron a visualizar cómo hacerlo posible. Respecto de esto, se debe comenzar por la organización escolar: la reducción de la carga horaria y el hecho de que la Escuela llegue donde está el estudiante (y no al revés) son dos grandes ideas para este nivel y modalidad. Estas acciones, en estos contextos, son destacables porque se trata de una Escuela que pertenece al sistema educativo provincial, es decir, está dentro del sistema tradicional, por lo que este “formato” necesita ser aprobado por la Dirección General de Escuelas de la Provincia, y esa no es una tarea sencilla. Este pedido fue aprobado en el año 1986 por acciones que emprendió Carmen como fundadora del Centro y se puede decir que fueron pioneros en esta forma de organizar la Escuela. Estas dos estrategias no son solo cuestiones burocráticas, son también “acciones humanitarias” que tienden una mano a aquellos que fueron y son excluidos o expulsados del sistema educativo.

Entonces, en cuanto al ingreso, permanencia y egreso de los jóvenes y adultos de la Escuela Primaria, este Centro “¡lo ha logrado!”. Es decir, están garantizando desde hace más de treinta años el derecho a la educación básica para todos.

Estas acciones, sin duda, están motivadas por las RS que tienen estos docentes acerca de sus estudiantes y debido a que no los consideran responsables de su presente. Es decir, los docentes observaron las “necesidades” de este sector de la población y como aparato del Estado pusieron en marcha estrategias “prácticas” para cubrirlas. Esta es otra de las cosas que fueron enseñadas.

Ahora, en cuanto a las prácticas diseñadas, también fueron enseñadas, por parte de los docentes, cuestiones muy interesantes. Estas cuestiones son la integración de todos los espacios curriculares para abordar diferentes problemáticas, que a su vez son cercanas o significativas para el estudiante joven o adulto. Se considera esta una práctica desafiante e innovadora. Sin embargo, podría solo resultar fecunda cuando se realiza de manera deliberada y planificado. Y no siempre sucede en este Centro.

En relación con el diseño de las prácticas en área de las ciencias naturales, también quedó

demostrado que en la EpJA existen temas de gran relevancia y que urge enseñar, como son las cuestiones vinculadas a la salud y al medio ambiente. Sin embargo, para que realmente se logre incidir (transformar) en la realidad del joven o adulto que aprende, estos temas se deben abordar con profundidad e incorporando (como contenido a ser enseñado) competencias científicas, que sin duda ayudarían muchísimo para que los aprendices logren esa “transformación” tan deseada.

Alicia, Mabel, Vicente y Carmen enseñaron, también, que un “modelo de buenas prácticas para la EpJA” se construye desde una perspectiva crítica, porque este enfoque logra la libertad: se libera el estudiante cuando logra entender su realidad cotidiana y transformarla, pero también se libera el docente cuando logra entender la realidad escolar y transformarla.

No sabemos cuántos docentes transformadores hay hoy en las escuelas de jóvenes y adultos argentinas. Tampoco sabemos cuán representativas son las miradas de Alicia, Mabel, Vicente y Carmen de las visiones de sus colegas. Sin embargo, pensamos, que el estudio de estos casos abre una puerta valiosa para comprender, con una mirada puesta en la práctica real, las posibilidades transformadoras de la escuela para todos aquellos jóvenes y adultos que buscan volver a estudiar.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ed. Coyoacán.
- Acevedo Díaz, J. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las ciencias*, (1) pp. 3 -16.
- Acevedo Díaz J. Á., Vázquez Alonso A. y M^a A. Manassero (2003). Papel de la educación CTS en una alfabetización científica y tecnológica para todas las personas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2 (2) pp. 80-111.
- Aguilar B., Mazzitelli S., Claudia A.; Chacoma, M. S.; Aparicio, M. T. (2011). Saberes del docente y representaciones sociales: implicancias para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (2) pp. 1-28. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44720020007>
- Aravena, M.; Kimelman, E.; Micheli, B.; Torrealba, R. & Zúñiga, J. (2006). Investigación Educativa I. Universidad Arcis, Chile. Disponible en: <http://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf>
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Ediciones.
- Barreiro, T. (1974). La educación y los mecanismos de alienación”, *Revista de Ciencias de la Educación*.
- Bernal, M. J. y M. J. López (2005). Educación científica para la ciudadanía: algunas aportaciones desde la perspectiva de la historia del currículum escolar en España, en *Enseñanza de las Ciencias*, núm. extra, VII Congreso.
- Blazich G. S. y M. C. Ojeda (2013). Concepciones y prácticas de los educadores de jóvenes y adultos de educación básica. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 35 (1) pp. 43-51. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545115004>
- Broitman C. (2012). *Adultos que inician la escolaridad: sus conocimientos aritméticos y la relación que establecen con el saber y con las matemáticas* (Tesis de posgrado Doctorado en Educación). Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms, en F. E. Weinert y R.H. Kluwe (eds.): *Metacognition, motivation, and learning* (pp 65-116). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Brown J, Collins A. y Duguid P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*; 18(1), pp. 32-42. Disponible en: <http://links.jstor.org/sici?sici=0013189X%28198901%2F02%2918%3A1%3C32%3ASCATCO%3E2.0.CO%3B2-2>
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2005). Cultura Escolar en Educación Media para Adultos. Una Tipología de sus Orientaciones. *Convergencia*. Mayo – agosto. México: UAEM (277-311).
- Brusilovsky, S (2006). Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción. Buenos Aires: Ed. Noveduc.
- Brusilovsky S., Cabrera M. E. y Klobardanz C. (2009). Contención. Una función asignada a las escuelas para adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 32 (1) pp. 26-39.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2012). Pedagogía de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea. México: Serie editorial coloquio.
- Bybee, R. (1997). Towards an Understanding of Scientific Literacy. En Graeber, W. y Bolte, C. (Eds.), *Scientific Literacy*. Kiel: IPN.
- Cabrera, M. E. (2011). El trabajo del educador: desafíos de una práctica crítica. Ministerio de Educación de la Nación. 132 p. 1a ed. Buenos Aires.
- Cabello Martínez J.M. (2008). Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Iberoamérica. Ministerio de Educación y Ciencia. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://www.oei.es/alfabetizacion/b/epja-iberoamerica.pdf>
- Cáceres P., (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas revista de la Escuela de Psicología Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, vol. II pp. 53 – 82.
- Carlino, F (1999): La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas, Buenos Aires, Aique
- Castorina, José A. (2005). Las prácticas sociales de la formación de sentido común, en S. Llomove y C Kaplan (comps.). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Cohen L., Marion L. (1990). Métodos de investigación educativa. Madrid: (5° ed.) Ed. Morata.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe: División de Desarrollo Social. (2010). Metas educativas 2021. Estudio de Costos. Santiago de Chile. Disponible en: <http://>

- www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/40520/metas-educativas-2021.pdf
- Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas V (1997). Disponible en: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5spa.pdf>
- CONFINTEA V (2003). La Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe. Hacia un Estado del Arte Informe Regional de América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/ UNESCO Santiago.
- Consejo Federal de Educación. Resolución CFE N° 87/09 (2009). Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/87-09.pdf>
- Consejo Federal de Educación. Resolución N°118/10 (2010). Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/118-10_02.pdf
- Cuba, E. G. y S. Lincoln (1989). *Fourth Generation Evolution*. Newbery Park, Sage.
- Da Silva, T. (1995). *Escuela, conocimiento y currículo*. Ensayo crítico. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Denzin, N. K y Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: entering the Field of qualitative research. En *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Ltd.
- Dilthey, W. (1944). *El mundo histórico*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2013) Ley de Educación Provincial 13.688. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007/>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Chaco. Diseño curricular de la provincia del Chaco (s/f) Modalidad de Adultos, nivel primario. Recuperado de: <http://www.dirdocumentacion.com.ar/repo/modulos/buscador/documentos/EDUCACION%20DE%20JOVENES%20Y%20ADULTOS%20-%20CHACO.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2012). Diseño curricular preliminar de Educación Básica Jóvenes y Adultos de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educaciondeadultos/default.cfm>
- España, E. y Prieto, T. (2009). Educar para la sostenibilidad: el contexto de los problemas socio-científicos. *Rev. Eureka Enseñanza Divulgación Científica*, 6 (3) p. 345.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research, *Academy of Manage-*

- ment Review, 14 (4): 532-550.
- Freire, P. (1974): La educación como práctica de la libertad. Ed: Siglo XXI. Buenos Aires.
- _____ (1985): Pedagogía del oprimido. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores.
- Ferreira, H. & Blanas G. (2009). *La Educación Permanente de Personas Jóvenes y Adultas en la República Argentina. El caso de las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Santa Fe y Tucumán*. (2006 – 2008). Tesis Posdoctoral. Universidad Autónoma Metropolitana de México. Distrito Federal. México.
- Fourez, G. (1997). Alfabetización científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias. Buenos Aires: Colihue.
- Furió, C., Vilches, A., Guisasola, A.J. y Romo, V. (2001). Finalidades de la enseñanza de las ciencias en la secundaria obligatoria. ¿Alfabetización científica o preparación propédeutica? *Enseñanza de las Ciencias*, 19(3), pp. 365-376.
- Furman M. y Podestá M.E. (2010). La aventura de enseñar ciencias naturales. Buenos Aires: Aique.
- Furman M. Educar mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia. Documento Básico del XI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires. Fundación Santillana, 2016.
- García-Carmona A., Vázquez Alonso, A. & Manassero Mas, M. A. (2011). Estado actual y perspectiva de la enseñanza de la naturaleza de la ciencia: una revisión de las creencias y obstáculos del profesorado. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 29(3), 403-412.
- García Cabrero, B.; Loredó E. J.; Carranza Peña, G. Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (2008), pp. 1-15. Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcia-loredocarranza.html>
- Gellon G., Rosenvasser Feher E., Furman M. y Golombek D. (2005). La Ciencia en el aula: lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla. Buenos Aires, Paidós.
- Gibbs G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación educativa. Madrid: Ed Morata.
- Gil, D. (1993). Contribución de la historia y la filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza/aprendizaje como investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, 11(2), 197-212.

- Gil, D. & Vilches, A. (2004). Contribución de la ciencia a la cultura ciudadana, en *Cultura y Educación*, 16 (3) 259-272.
- Gil Pérez D., Macedo B., Martínez Torregrosa J., Sifredo Pablo C., Vilches A. (2005). ¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años. *Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible declarada por Naciones Unidas. UNESCO.*
- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid. Morata.
- Giroux, H. y S. Aronowitz (1998). La enseñanza y el rol del intelectual transformador, en A. Alliaud y L. Duschatzky, *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar.* Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba (2008) *Propuesta curricular. Alfabetización y Nivel Primario Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.* Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/concurso/Curriculum%20Nivel%20Primario%20Adultos.pdf>
- Gómez López, L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa Universidades, vol. LVIII, núm. 38, pp. 29-39. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804>
- Guba, E.G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry.* Beverly Hills: Sage Publications.
- Habermas, J. (1994). *Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos.* Madrid: Ediciones Cátedra.
- Harlen W. (2008). *The Teaching of Science in Primary Schools.* Londres. David Fulton Publishers, 2000. Harlen W. *Teaching, learning and assessing science K-12.* London. SAGE Publications, 2008.
- Hereza D. y Valero B., (2005). La alfabetización científica con orientación CTS en la educación permanente de adultos, en *Diálogos. Educación y formación de personas adultas.* Año XI, 41 (1). Disponible en: <http://www.oei.es/salactsi/diego.htm>
- Hidalgo, L. (2005). *Validez y confiabilidad en la investigación cualitativa.* Venezuela: UCV. Disponible en: www.ucv.ve/uploads/media/Hidalgo2005.pdf
- Iovanovich, M. L. (2002). *Reseña de la evolución de la Educación de Jóvenes y Adultos*

- Bonaerense con especial referencia al Nivel Medio de Enseñanza. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/tesis/iovovich.doc>
- Izquierdo M., Sanmartí N. y Espinet M. (1999). Fundamentación y diseño de las prácticas escolares de ciencias experimentales, en *Enseñanza de las Ciencias*, 17 (1), pp. 45-59.
- Jiménez Aleixandre, M. P. (2010). *10 Ideas clave: Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona, Graó.
- Jodelet, D. (1986). La Representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Serge Moscovici (Ed.), *Psicología social*, II (pp. 469-494). Barcelona- España: Ed. Paidós.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona, Paidós.
- Kuhn D. (2010). What is Scientific Thinking and How Does it Develop? En: U. Goswami (ed.). *Handbook of Childhood Cognitive Development*. 2. nd ed. Blackwell, 2010.
- Kymlicka, W. (2003). La educación para la ciudadanía, en *La Política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*, Barcelona, Paidós Estado y Sociedad.
- Lemke, J. L. (2006). Investigar para el futuro de la educación científica: nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir, *Enseñanza de las Ciencias*, 24 (1), pp. 5-12.
- López-Aranguren, E. (2000). El análisis de contenido tradicional. En: García Ferrando, M.; Ibáñez, J.; y Alvira, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de Investigación* pp. 554-573. Madrid: Alianza Editorial.
- MacIntyre, A. (1984). *After virtue*. EUA: University of Notre Dame.
- Martínez Bonafe, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Martínez Carazo, P.C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica *Pensamiento & Gestión*, núm. 20, pp. 165-193. Universidad del Norte Barranquilla, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Martínez Díaz M. J. (2002). Enseñar ciencias ¿Para qué? *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 1 (2) 57-63.
- Martínez D. (2011). *La educación primaria de jóvenes y adultos en La Plata. Un análisis de las subjetividades y las prácticas desde Comunicación/ educación*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires.

- Mayring, P. (2000) Qualitative content analysis. Forum qualitative social research, 1(2).
Disponible en: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
- Ministerio de Educación. Gobierno de Córdoba. Argentina (2013). Diseño curricular preliminar para el Ciclo Básico de Nivel Secundario de Personas Jóvenes y Adultas de la Provincia de Córdoba. 2001. Disponible en: http://educaweb.cba.gov.ar/educacion/edu_p_cur.pdf
- Ministerio de Educación. Gobierno de Entre Ríos. Argentina (2011). Diseño curricular de Educación de Jóvenes y Adultas de la Provincia de Entre Ríos.
- Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia del Chaco. Argentina. Diseño curricular de Educación de Jóvenes y Adultas (2011). Disponible en: <http://www.dir-documentacion.com.ar/repo/modulos/buscador/documentos/EDUCACION%20DE%20JOVENES%20Y%20ADULTOS%20-%20CHACO.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2014) Ley de Educación Nacional 26.206.
- Ministerio de Educación de Argentina (2006) Cuadernos para el Aula para las áreas de Tecnología y Ciencias Naturales. Nivel inicial y Nivel primario (1. 3. er. Grados).
- Molina Galarza M. y Maselli A. (2014). Representaciones de los docentes acerca de la escolarización de personas jóvenes y adultas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Año 36, pp. 51-64
- Moscovici, S. (1979). El Psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.
- Olson, J. (1992). Understanding teaching. Philadelphia. Open University Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). Educación a lo Largo de Toda la Vida. Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (2013). Día internacional de la alfabetización. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-days/literacy-day/>
- Pascual L. (2010). Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media. *Serie Informes de Investigación*. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/55315/01-serie-investigacion.pdf>
- Pérez Serrano, G. (1998). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. 2ª. Edición. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la

- regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Bs. As. Ed. Colihue
- Rodríguez, G. (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, L. (2003). El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos, en Puiggrós, A. (Dir.) Discursos Pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Historia de la Educación Argentina Tomo VI, 1ª ed. 1996, 1ª reimpresión. Galerna. Buenos Aires.
- Rodríguez, L. M. (2009): La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C. (Coord.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. Vol. 3, Nº1. Universidad de Salamanca. Disponible en: http://www.usal.es/efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_rodriguez.pdf
- Santos Guerra, M. A. (1990). Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares. Madrid: Ediciones AKAL.
- Salinas, D. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional?, en J. F. Angulo y N. Blanco (coord.), *Teoría y desarrollo del currículo*, Madrid: El Aljibe.
- Santos H. (2009). Dinámica de la deserción escolar en Chile, Centro de Políticas Comparadas en Educación. Documento de trabajo CPCE. NNº3.
- Sirvent, M. T. (1999) Estructura de poder, cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Bs. As.), Miño y Dávila Edit. Bs. As.
- Soto Leal F. (2004). Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas. Universidad de Tarapacá, Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/803Leal.PDF>.
- Taba, H. (1962). Curriculum development: theory and practice. Nueva York, NY: Harcourt, Brace & World.
- Tamarit, J. (1990). El dilema de la educación popular: entre la utopía y la resignación, *Revista Argentina de Educación*, nº 13.
- _____ (1917). Escuela y representación social, Cuaderno de Investigación, Universidad Nacional de Luján.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica.
- Tello, C. (2006). El origen de la educación de adultos en Argentina. Hipótesis para el debate,

en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n° Año 28, n° 1.

UNESCO (1997) Quinta conferencia internacional sobre educación de adultos. (1997). Declaración de Hamburgo. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declaspa.htm>

UNESCO (1999). Conferencia Mundial de la Ciencia para el siglo XXI. Consejo Internacional para la Ciencia.

UNESCO para América Latina y el Caribe (2012). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Informe de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. Disponible en: http://www.orealc.cl/educacionpost2015/wp-content/blogs.dir/19/files_mf/efainformefinaldef57.pdf

Williams, R. (1981). Cultura, Buenos Aires, Paidós.

_____ (1987). Marxismo y literatura, Barcelona, Península.

Anexo I

Entrevista en profundidad (protocolo de preguntas)

Inicio de la entrevista: Formación profesional y experiencia docente

- ¿Qué la motivó a ingresar a la docencia?
- ¿Qué te motivó para elegir ser docente en la modalidad?
- ¿Qué cuestiones valora más de su proceso de formación?
- ¿Qué cuestiones considera le faltó en su formación docente básica y continua?
- ¿Qué antigüedad tiene en la docencia? ¿Y en la modalidad?
- ¿En qué escuela trabaja actualmente? ¿Cuánto hace?
- ¿Qué cantidad de alumnos tiene a cargo? ¿Edades?

Primer eje temático: Representaciones sociales

- ¿Cómo describirías a tus alumnos en relación a su modo de ser, su contexto, sus actitudes y aptitudes?
- ¿Qué rol cumple desde tu punto de vista la escuela en la población adulto? ¿Por qué?
- Piensas que la escuela logra mejorar la vida de estas personas ¿En qué te basas para decir eso?
- ¿Qué crees que esperan ellos de la escuela?
- ¿Cómo definirías tu relación con el alumno? Buena, regular o mala. ¿En qué te basas para decir eso?
- ¿Qué tipo de relación tienen ellos con los docentes u otros miembros de la comunidad educativa?
- ¿Qué crees que esperan los alumnos de los docentes?
- ¿Estos vínculos cómo crees que operan a la hora de diseñar una clase y llevarla a cabo: Obstruyendo o facilitando los procesos de aprendizaje y de enseñanza? ¿Por qué?

Segundo eje temático: Prácticas educativas en el área de las ciencias naturales

- ¿Qué espacios curriculares o asignaturas tienen los alumnos?
- ¿Cuánto tiempo por semana le dedica a cada área? ¿Por qué?
- ¿Qué temas seleccionas para el área de ciencias naturales?
- ¿Qué contenidos o temas tienen mayor importancia en la modalidad?

- ¿Por qué elegís esos temas? ¿Cuál es tu intención? ¿Qué enseñas de ese tema?
- ¿Cuándo debes decidir los temas a tratar, en qué te basas para tomar esa decisión?
- ¿Qué contenidos de ciencias pudo ver usted que haya generado mayor interés en los alumnos?
- ¿Cómo te resulta la idea de integrar los conocimientos cotidianos a tus clases? ¿Podrías señalarme algún ejemplo?
- ¿Qué tipos de actividades planifica para dar los diferentes contenidos? Podrías darme algún ejemplo.
- ¿Cuáles de todas esas actividades son más motivadoras para los estudiantes? ¿Por qué?
- ¿Cuáles crees que favorecen el aprendizaje de las ciencias?
- ¿Podrías relatarme cómo comenzarías una clase si tienes que enseñar un tema nuevo? ¿Para reforzar contenidos, qué propones en tus clases? ¿Para ampliar y aplicar los contenidos aprendidos que actividades se proponen?
- En el momento de diseñar una clase o pensar qué harás ¿Cuáles son las mayores dificultades que debes afrontar? ¿A qué las atribuis?

Anexo II

Documentos institucionales

Planificación anual de Ciencias Naturales

PLANIFICACIÓN ANUAL CIENCIAS NATURALES

Fundamentación

En esta planificación anual se propone un enfoque del área que se adecue a las particulares características de los sujetos de la Educación de Jóvenes y Adultos incluidos en las aulas del CEA N° 726. En la misma se pone énfasis en la prevención y la temprana atención de la salud de las personas, en el respeto por la conservación ambiental, en la aproximación a los adelantos científicos y tecnológicos más recientes y en el reconocimiento de la interrelación entre el mundo natural y el mundo social.

Objetivos básicos

- Integrar los conocimientos científicos con otros aspectos de la realidad cotidiana.
- Equilibrar el aprecio por el desarrollo tecnológico con el cuidado y la conservación del medio ambiente.
- Favorecer la incorporación de una actitud científica, no sólo como interpretación de las ciencias naturales sino como solución de los problemas que se plantean en la sociedad.

CONTENIDOS

Los contenidos se seleccionan y secuencian de acuerdo a la Propuesta Curricular vigente para la Modalidad, contemplando para su organización que las secciones de nuestro CEA son rotativas y de ciclos agrupados, y por lo tanto, en cada aula se adaptará de modo tal que favorezca la integración de ambos ciclos en el abordaje de las temáticas a trabajar, siempre respetando en cada caso los saberes previos y adecuando las actividades a cada grupo.

PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO
<u>Unidad I</u> Diversidad en los Seres Vivos y sus Estructuras.	<u>Unidad V</u> Anatomía y Fisiología Humanas.
<u>Unidad II</u> Astronomía: Sistema Solar.	<u>Unidad VI</u> Biósfera: Ecosistemas, Hábitat y Ambiente
<u>Unidad III</u> El aire, el agua y el suelo.	<u>Unidad VII</u> Materiales: Interacciones con la energía.
<u>Unidad IV</u> Materiales.	<u>Unidad VIII</u> La Célula y los Microorganismos

Unidad I**Diversidad en los Seres Vivos y sus Estructuras.****Biodiversidad**

- Características y funciones de los seres vivos.
- Criterios de clasificación.
- Clasificación de los seres vivos.

Las Plantas Vasculares.

- Diversidad.
- Características de las plantas.
- Clasificación.
- Estructuras morfológicas. Relación estructura – función.
- Adaptaciones al ambiente.

Los Animales

- Diversidad.
- Características de los animales.
- Clasificación.
- Estructuras anatómicas. Relación estructura – función.
- Adaptaciones al ambiente.

Unidad II**Astronomía: Sistema Solar.**

- El cielo visto desde la Tierra.
- La esfericidad de la Tierra.
- Un modelo del Sistema Solar.
- Rotación y traslación.
- Las estaciones del año.
- Los eclipses.

Unidad III**El aire, el agua y el suelo.**

- El aire.
 - Las capas de la atmósfera.
 - La circulación del aire
 - La dispersión de sustancias.
- El agua
 - Ciclo
 - Formación de olas, mareas y corrientes marinas.
 - Cuenca de agua y cauce de ríos.
 - Napas subterráneas y acuíferos
 - Agua potable.
- El suelo
 - Sus horizontes.
 - El humus.
 - Tipos de suelos
 - La erosión del suelo.

Unidad IV**Materiales.**

- Estados de la materia
- Cambios de estado.
- Sistemas materiales.
- Métodos de separación.
- Transformaciones químicas.

Unidad V**Anatomía y Fisiología Humanas.**

- La organización del cuerpo humano.
- Relaciones anatomía - función.
- Cambios anatómicos y fisiológicos.
- El cuidado de la salud.

Unidad VI**Biósfera: Ecosistemas, Hábitat y Ambiente**

- La diversidad de ambientes.
- Ecosistema. Factores bióticos y abióticos.
- Individuo. Especie. Población. Comunidad.
- Relaciones en los ecosistemas.
- Cadenas alimentarias. Flujos de materia y energía.
- Los procesos de evolución de los seres vivos.
- Las relaciones entre los seres humanos y el ambiente.

Unidad VII**Materiales: Interacciones con la energía.**

- Fuentes de luz, electricidad, calor y sonido en la naturaleza y en el mundo tecnológico.
- Su propagación en la materia.
- Clases de materiales y aplicaciones para la construcción de instrumentos.
- El movimiento de los cuerpos.
- La fuerza y sus efectos.

Unidad VIII**La Célula y los Microorganismos**

- La teoría celular.
- El microscopio.
- Organismos unicelulares y pluricelulares.
- Tamaño y forma celular.
- Diferenciación de tipos celulares de acuerdo a la función.
- La estructura celular. Funciones.
- El material genético y sus usos.
- Los microorganismos.

Extracto Proyecto Educativo Institucional (PEI)

QUÉ SE QUIERE HACER

NATURALEZA DEL PROYECTO

Intervenir de manera eficaz en procesos de innovación institucional y dirigirlos de manera adecuada demanda implica:

En primera instancia, analizar:

- El escenario en el que se están operando los cambios educativos desde una perspectiva socio-histórica,
- Los dispositivos institucionales, con el objeto de diseñar estrategias de intervención y mejora,
- Los procesos y dinámicas institucionales para favorecer estrategias de cambio e innovación en las instituciones.

En segunda instancia:

- Utilizar herramientas teórico – prácticas para elaborar, gestionar y evaluar dichos proyectos.

Es necesario considerar que la globalización, la utilización creciente de las nuevas tecnologías, la rapidez de los cambios, las nuevas formas de información y de comunicación conforman un nuevo escenario y plantean la necesidad de un cambio profundo en la educación.

En la actualidad, no basta con cambiar los métodos o los contenidos; hace falta un cambio del paradigma educativo, pasando de la transmisión de la información (que hoy envejece rápidamente) a la formación de capacidades y actitudes básicas orientadas hacia la creatividad, la resolución de problemas y la formación en valores. Este es hoy uno de los retos de la educación en general y de las instituciones educativas en particular.

En este contexto, las escuelas deben dar una respuesta diferente cambiando no sólo sus objetivos, “el para qué”, sino también modificando su estructura y su modo de funcionamiento.

Frente a organizaciones rígidas y endodirigidas, que desconocen los cambios y turbulencias externos, las organizaciones flexibles y heterodirigidas aceptan el desafío del entorno y son capaces de apropiarse de él como motor de la transformación institucional. Asumen un mayor compromiso frente al cambio y la innovación y se constituyen en unidades de investigación, intervención y acción.

En la actualidad, la atención a aspectos tales como la innovación y la calidad en los

servicios educativos requiere tender a las formas particulares que asume la gestión en cada una de las instituciones educativas. La gestión se convierte en una tarea compleja y requiere profesionales comprometidos que desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes de apertura e innovación.

La noción de proyecto entendida como herramienta de la gestión, permite pensar en estrategias institucionales que incorporen la planificación y el desarrollo institucional, donde a través de la participación se generan instancias de mejoramiento y cambio institucional.

La aplicación de las políticas neoliberales en la década pasada ha impactado en todo el espectro social. El no acceso a la educación es una de las consecuencias de la pérdida de derechos y de la desigualdad social.

Avanzar hacia la transformación del dispositivo escolar tradicional, en tanto red de producción y reproducción de las relaciones sociales, que legitima y oculta las prácticas que se despliegan en su interior, nos impone desnaturalizar nuestra mirada y percibir que se trata de una realidad contingente, que bien podría ser de otro modo.

Debemos entonces abordar ciertas características de las escuelas inherentes a su finalidad de control social y clasificación de los sujetos: nos referimos a los denominados determinantes duros del dispositivo escolar. Trilla (1985) destaca seis, a saber:

- Constituye una realidad colectiva,
- Delimita un espacio específico,
- Actúa en unos límites temporales determinados,
- Define los roles de docente y discente,
- Predetermina y sistematiza contenidos,
- Propone formas de aprendizaje descontextualizado.

Entendemos que es necesario innovar en estos seis aspectos si nos proponemos una educación de adultos inclusiva. En este sentido ser un Centro No Nucleado constituye una fortaleza. La normativa que organiza los servicios educativos de la Rama de Adultos brinda posibilidades para desarrollar procesos de innovación respecto a la modalidad de escuela tradicional.

POR QUÉ SE QUIERE HACER

ORIGEN Y FUNDAMENTACION

El Centro de Educación de Adultos del distrito de La Plata fue creado en el año 1986, con el fin de dar continuidad en sus estudios primarios a un numeroso grupo de personas adultas que el año anterior habían iniciado su proceso de alfabetización en la localidad rural de Joaquín Gorina, a través del Plan Nacional vigente en dicha época.

La solicitud fue elevada a la Dirección de Educación de Adultos de la Provincia de Buenos Aires, a través de la Jefatura de Inspección correspondiente, por nota n° 8 del 12/2/86. El servicio educativo fue autorizado por Resolución N° 1055 del 13/3/86. Comenzó a funcionar como centro no nucleado, con dos secciones, en el edificio de la Escuela N° 92 “América”, sita en Diagonal 6 y 485 de dicha localidad, en el turno vespertino.

En el año 1992 se inicia un proceso de cambio en la organización del Centro para dar respuesta a las necesidades de una matrícula potencial alta que no lograba ser captada o retenida adecuadamente. El proyecto apuntaba al traslado del servicio a organizaciones comunitarias de base con tarea social en la zona, a la ampliación de la oferta de horario de cobertura educativa (tarde-noche), a brindar la posibilidad de inclusión en el sistema a aquellos que no podían asistir a la escuela todos los días, y a la vinculación estratégica con instituciones y sectores tanto como punto de entrada en la comunidad como para generar proyectos compartidos de transformación social.

Es así que, a partir de ese año, con un solo cargo de maestro de ciclo, se inicia la reconversión de la única sección a la modalidad rotativa de ciclos agrupados, en el marco de lo estipulado por la Resolución 68/87 que reglamenta los servicios educativos de nuestra rama. Inspección autoriza en abril de 1992, ad-referendum de la resolución final, el funcionamiento del CEA N° los días martes y jueves en el Ateneo Salesiano sito en 140 bis y 491, en el turno tarde, quedando los restantes días en la Escuela 92 de noche. El resultado fue la duplicación de la matrícula inicial.

Al año siguiente se profundiza esta línea de acción trasladándose el turno noche a la Asociación Vecinal La Boyera, sita en 132 bis entre 484 y 485. Se vuelve a repetir la duplicación de la matrícula inicial. Cada turno del rotativo tiene el número de alumnos equivalente al de una sección y cada sede va conformando un perfil propio acorde a la población que asiste.

En 1994 la entonces Dirección General de Escuelas y Cultura autoriza por Resolución N° 13653 del 9/6 el traslado efectuado, con un M.C. desempeñando sus funciones en dos sedes, considerando que “los servicios educativos deben funcionar donde lo demande la población”.

Se inicia a partir de este momento histórico una serie de articulaciones interinstitucionales e intersectoriales que han permitido brindar diversos talleres de capacitación a alumnos y ex-alumnos, así como también desarrollar y participar de proyectos educativos, culturales y sociales, entre las que destacamos las efectuadas con las Facultades de Ciencias Naturales, Ciencias Exactas, Periodismo y Comunicación Social, Trabajo Social, el Centro de Formación Profesional N° 401 de La Plata, Unidad Penitenciaria N° 12 de Gorina, Subcomisión de Estudios Históricos y Culturales de Gorina, Consejo de Seguridad en el Tránsito de la Provincia de Buenos Aires, la Escuela de Estética N° 1 de La Plata y la FM Raíces, entre otras. Es también importante destacar la creación de la Asociación Cooperadora que siempre ha participado y acompañado con su labor el Proyecto Educativo Institucional.

Actualmente el C.E.A. del distrito de La Plata funciona en las instalaciones de las siguientes diferentes instituciones vecinales.

PARA QUÉ SE QUIERE HACER

OBJETIVOS Y PROPÓSITOS

El camino nos dirige a:

- Descentralizar la organización en diversas instituciones de la comunidad.
- Avanzar hacia la conformación de colectivos de no graduados que permitan aprender del otro y con el otro.
- Superar la reticulación del tiempo y del espacio como micro política sobre los cuerpos.
- Abandonar las concepciones compensatorias hegemónicas, dirigiéndonos hacia una Educación de Adultos que, en su tradición transformadora, tiene una carga ideológica, una concepción del sujeto, un por qué y un para qué, que determinó su práctica haciendo propia la concepción pedagógica de Freire que redefinió los roles de docente y discente.
- Comprometerse con una educación concientizada y transformadora no implica en modo alguno abandonar el compromiso de calidad educativa en términos de certificar saberes que efectivamente hayan acontecido y que permitan dar continuidad a la inclusión en el sistema

educativo permitiendo proseguir con éxito en niveles superiores del mismo. Sin embargo, la selección de contenidos en el nivel de concreción curricular que nos compete debe realizarse con respeto a la diversidad cultural, atención a los saberes previos y consideración de los intereses, necesidades y problemas de individuos y colectivos reales.

- Superar las formas de aprendizaje descontextualizadas, sin dejar de tener bien en claro la responsabilidad que implica proporcionar a nuestros alumnos los instrumentos semióticos de mediación –lectoescritura, iniciación al cálculo matemáticos y formas científicas de conceptualización, como herramientas para interpretar la realidad y transformarla.
- Conformar redes sociales, atendiendo a que las articulaciones interinstitucionales e intersectoriales son estratégicas desde nuestra perspectiva. No adueñarse del proyecto, estar dispuesto a compartir desde el discurso y las prácticas, y otorgar a la otra libertad para trabajar, aunque al principio no sepa bien qué hacer con ella. Todo proyecto, como proceso dinámico, siempre es inacabado. Siempre queda mucho por hacer, por corregir, por reformular, por mejorar, y ello sólo será posible teniendo una mirada crítica sobre el quehacer diario, juntándonos, debatiendo, problematizando acerca de las cosas que nos pasan e incorporando nuevos actores.
- Intervenir de manera eficaz en procesos de innovación.

CUÁNTO SE QUIERE HACER

METAS

- Ampliar la cobertura a barrios que aún no están cubiertos por nuestro servicio educativo.
- Incrementar la captación de matrícula de primer y segundo ciclo.
- Aumentar la captación de matrícula masculina.
- Mejorar los índices de retención de matrícula.
- Expandir la inclusión de beneficiarios de planes sociales.
- Promover la continuidad de los egresados en el sistema educativo y su capacitación laboral a través de cursos de Formación Profesional.