

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN DE ADULTOS

La Educación de Adultos frente al desafío de la secundaria obligatoria. Aportes desde la experiencia

Aldo Spessot¹; Silvia Andrea Vázquez²

¹ Director Centro Educativo de Nivel Medio para Trabajadores, Bariloche, Río Negro. micalas@arnet.com.ar

² Investigadora del Instituto de Investigaciones Pedagógicas de CTERA y de la Secr. de Cultura de SUTEBA; profesora e investigadora de UNLuján. savazquez@ctera.org.ar

El debate sobre la educación secundaria de jóvenes y adultos se está profundizando en el último tiempo a partir del desafío que propone la nueva Ley de Educación Nacional (LEN 26206/06) planteando la obligatoriedad del nivel. Y necesariamente dicho debate recoge la urgencia de respuestas a las propias falencias históricas de esta modalidad.

En nuestros encuentros docentes surgen reiteradamente algunos temas: ¿qué estamos enseñando a estudiantes adultos?; lo que enseñamos ¿responde a los intereses de nuestros estudiantes?; ¿cuáles son esos intereses (ya que cada vez más la modalidad se está poblando de adolescentes excluidos de la secundaria diurna)?; ¿qué hacer con las “dificultades” de comprensión de los estudiantes?; ¿la inclusión se resuelve bajando la exigencia?; ¿a qué llamamos exigencia?; ¿a qué llamamos inclusión?

Pero sin duda la cuestión que más preocupa es la gran dificultad por sostener la permanencia de los estudiantes en los Centros Educativos de Nivel Medio. Alrededor de este tema se ha generado una interesante controversia respecto del tipo de respuestas a dar entre los defensores a ultranza del tradicional formato de escolarización presencial de los adultos y quienes sostienen su reemplazo por los dispositivos a distancia.

En este trabajo nos proponemos compartir algunas reflexiones que surgen de la experiencia del Centro Educativo de Nivel Medio para Trabajadores (CENMT) de Bariloche, que desde hace más de 20 años sostiene una propuesta curricular, de organización escolar y del trabajo docente diferente; y que está siendo sistematizada y reflexionada a través de la investigación que viene realizando de manera conjunta la U. N. Luján y CTERA³. Partiendo de las rupturas de los formatos tradicionales de escuela secundaria para adultos que aporta el CENMT, queremos aportar a la construcción de políticas educativas públicas que revertan el carácter segregativo de la educación secundaria y contribuyan a que las clases populares puedan ejercer plenamente su derecho a la educación.

ALGUNOS RASGOS SIGNIFICATIVOS DE LA ORGANIZACIÓN DEL CENMT

³ "EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS POPULARES EN LA ESCUELA SECUNDARIA. SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE CUATRO CASOS". Proyecto de Investigación CTERA-UNLu. Dirección: Silvia Andrea Vázquez, Codirección: Susana Di Pietro (UNLu), investigadoras: Lila Ana Ferro, Andrea Nuñez y María Dolores Abal Medina. tiene como objeto la sistematización y el análisis de las experiencias educativas desarrolladas en cuatro escuelas secundarias, situadas en Bariloche (Río Negro), Pampa del Indio (Chaco), Florencio Varela (Buenos Aires) y Barracas (Ciudad de Buenos Aires), a fin de identificar aquellos rasgos que den cuenta de procesos de educación popular.

*“Junto a la recuperación de la democracia en Río Negro se implementó una reforma educativa que incluía, entre otras modificaciones, espacios de **trabajo colectivo**. Estos cambios, conocidos como la Reforma de Nivel Medio de Río Negro abarcaron la mayoría de los colegios secundarios e incluían dentro de la carga horaria de los profesores horas institucionales destinadas para la planificación en áreas, para espacios de capacitación permanente llamados Talleres de Educadores, y para los coordinadores de área, partícipes del gobierno escolar. Los ajustes neoliberales de 1996 anularon dicha reforma en toda la provincia, reconociendo solamente las horas frente a curso. Nuestro CENMT, enmarcado en principios de dicha reforma, generó múltiples resistencias protagonizadas por estudiantes, docentes y ex alumnos, logrando mantener su particular propuesta educativa a pesar de un decreto del gobernador de la provincia que ordenaba su cierre. A pesar de no contar con norma legal que lo contenga, el CENMT sigue funcionando hasta la fecha...”⁴*

El CENMT es una propuesta educativa estatal, pensada para adultos trabajadores, mayores de 21 años, que no contaban con un espacio educativo adecuado a sus necesidades. Asume los lineamientos de la Educación Popular como marco conceptual desde sus orígenes, cuenta con una experiencia acumulada de 22 años de trayectoria en la localidad de Bariloche, con 990 egresados a la fecha, sin contar aún con una norma legal que lo reconozca.

Algunas de las características que hacen a su particular modo de organización curricular, institucional y laboral son:

- **Puesto de trabajo docente con horas pagas para trabajo institucional:** El CENMT es la única institución que aún sostiene la organización del trabajo de los profesores de la reforma de nivel medio de los años ochenta en Río Negro. Por eso, en cada cargo docente, además de las horas que posee frente a curso, dispone de 3 hs./cátedra más para el trabajo institucional, lo que posibilita una reunión de área y un Taller de Educadores (TED) alternadamente por semana
- **Organización curricular por área y módulos en lugar de asignaturas.** En el Ciclo Básico las áreas son: Área de Comunicación y Expresión; Área de Ciencias Sociales y Área de Ciencias Exactas y Naturales. En el Ciclo de Especialización los módulos específicos de la orientación: Introducción a la Salud Pública y Ciencias de la Salud (Modalidad Salud) y, Contabilidad, Organización y Administración y Economía y Derecho (Modalidad Administración) y en el tronco común están: Estadística, Informática y Teoría y práctica de los Grupos.

⁴ Spessot, Aldo y otros; El Centro Educativo de Nivel Medio para Trabajadores. Una experiencia de trabajo colectivo”; en González, Héctor y otros “Reconociendo nuestro trabajo docente”, Serie Formación y Trabajo Docente, Ediciones CTERA; Bs. As, mayo 2009.

- **Espacios de trabajo docente colectivo** que posibilitan la integración y el debate de la propuesta educativa, como también la capacitación permanente a partir de la reflexión sobre la práctica. En esta institución los espacios de trabajo colectivo son:
 - **Módulo:** la organización curricular ha permitido que cada espacio curricular esté a cargo de dos profesores de diferentes disciplinas, quienes asumen de conjunto planificar, desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje pudiendo trabajar simultáneamente frente a alumnos, y evaluar la tarea pedagógica.
 - **Área:** *“Espacio para planificación y evaluación del proceso de apropiación de los conocimientos por parte de los alumnos, para el análisis de evaluaciones y elaboración de metodologías alternativas y posibles modificaciones de las propuestas curriculares a partir de las necesidades de los alumnos y las evaluaciones de los docentes. Búsqueda de los primeros vínculos interdisciplinarios a nivel intra e intermódulo. Discusión y elaboración de acuerdos operativos sobre contenidos, planificaciones, materiales, etc”*⁵
 - **Taller de educadores (TED):** *“Este espacio tiene la misión prioritaria de analizar y profundizar sobre las problemáticas de la práctica pedagógica surgidas en el aula o en los otros espacios, a fin de llegar a la construcción de nuevas estrategias o alternativas de acción. La investigación y reflexión sobre la práctica docente reviste distintos aspectos y se recurre a técnicas de trabajo acordes con el tipo de actividad que el conjunto de docentes se proponga realizar. De este modo, el Taller se convierte en el espacio para el análisis de problemáticas pedagógicas, a través de definición de hipótesis, socialización de información, discusión y producción de conocimiento. Es un espacio de identificación y debate de problemáticas institucionales, en el que se revisan los acuerdos acerca del marco teórico de la Institución. Este espacio, el taller de educadores, funciona con una Coordinación externa.”*⁶

- **Conducción institucional colegiada** El espacio denominado **interárea**, está integrado por el Director, el Coordinador pedagógico y los Coordinadores de Áreas elegidos por los docentes de las mismas. *“En este espacio se apoya el rol de coordinador de Área y se promueven trabajos interdisciplinarios. Espacio para favorecer la comunicación, compartir la problemática de los módulos, establecer bases para la concreción de proyectos y el seguimiento de los mismos. Tiene, además, el rol de una co-conducción del Centro, en el sentido de ser una instancia de consulta, análisis y toma de decisiones en conjunto con la Dirección al establecer líneas de acción.”*⁷

Algunos de los datos surgidos de la investigación puestos a dialogar con las convicciones y prácticas de los docentes del CENMT permiten identificar los pilares del “formato escolar”. Esta modalidad organizativa se constituye en condición material para la producción de una lógica institucional tendiente a revertir el ya citado carácter selectivo del nivel secundario.

⁵ Proyecto Educativo Institucional 2009 – CENMT. Pag 13

⁶ Proyecto Educativo Institucional 2009 – CENMT. Pag 13

⁷ Idem. Pag 13

A modo de simple enumeración podemos identificar a los espacios de trabajo colectivo como un intento de superación de múltiples fragmentaciones del nivel medio tradicional, tales como:

- La del proceso de trabajo docente: des-instalando al docente del lugar de la pura ejecución, y abarcando no sólo la planificación, sino también la reflexión crítica de la práctica docente y de la experiencia misma con el apoyo de múltiples miradas.
- La de los contenidos del currículo clasificado: proyectando experiencias de formación que operan a partir de los problemas concretos y propician el trabajo interdisciplinario y la elaboración y/o adecuación del proyecto curricular.
- La fragmentación teórico-práctica en la formación docente: desarrollando ámbitos de formación permanente en servicio basados en la reflexión sobre la práctica con el aporte de las diferentes formaciones y experiencias laborales del cuerpo docente.
- La escisión jerárquica entre directivos y docentes: el desarrollo de una modalidad de conducción democrática y colectiva, con responsabilidades intermedias rotativas y electivas, permite construir y consolidar un proyecto educativo compartido.

DISCURSOS Y PRÁCTICAS QUE CONSTRUYEN LA IDEOLOGÍA INSTITUCIONAL

Inscribirse en la concepción de la educación popular es un punto de partida para construir un proceso pedagógico que desafíe la selectividad y exclusión del nivel medio; sin embargo esto debe anclar y hacerse visible en las prácticas cotidianas. En este sentido – y a la par de los “formatos” institucionales alternativos - también es posible identificar que se ha construido una ideología institucional, que **hace de la condición de trabajador de docentes y estudiantes el núcleo que da sentido al proyecto institucional** y que define el conjunto de las relaciones que lo constituyen.

El análisis de la experiencia ha permitido identificar alguno de los ejes en los que se posiciona y sostiene ideológicamente:

- a. Reconocer y trabajar a partir de las condiciones sociales de los estudiantes adultos:** A diferencia de la educación secundaria tradicional que escinde muchas veces al sujeto social del sujeto de aprendizaje, en esta experiencia las condiciones socio-existenciales de los estudiantes está explícitamente reconocida como punto de partida desde la cual pensar un proyecto pedagógico. En la modalidad de adultos, la tendencia tradicional a “infantilizar” a los estudiantes sigue presente en muchas prácticas.
- b. Los estudiantes trabajadores como sujetos políticos y no meros sujetos empleables:** La condición de trabajadores de sus estudiantes adultos es el eje vertebrador del proyecto educativo. La idea de trabajo no se reduce al empleo; se lo considera no sólo un hecho económico -componente del proceso productivo-,

sino parte de la trama socio-cultural y política de la sociedad. Por ello Intenta desarrollar una propuesta educativa que no reduzca la condición del trabajador y del trabajo a la idea de mera empleabilidad; no disocie el “oficio” del conocimiento del proceso productivo y del modelo de desarrollo y acumulación; y tome en consideración el carácter político del trabajador en tanto sujeto de derecho.

- c. Redefinir el vínculo pedagógico en tanto relación entre adultos trabajadores:** la concepción pedagógica que sustenta la experiencia - consistente con la freireana - afirma la condición social de trabajador, tanto en los sujetos educadores como educandos. De allí que a partir de producir vínculos interpersonales de reconocimiento, afecto y respeto se avance también problematizando la relación de saber-poder inscripta en los modelos educativos tradicionales.

LA PRESENCIALIDAD EN CUESTIÓN

Ya hemos señalado que hoy existe un debate en torno del formato más adecuado para que los estudiantes adultos puedan sostener su escolaridad. Si bien la controversia resulta interesante, algunas posiciones suelen ser presentadas como irreductibles:

- Ciertos documentos técnico-pedagógicos y/o discursos político-educativos, se inclinan por estrategias de educación a distancia⁸;
- por el contrario, algunos sectores docentes se abroquelan en la defensa del formato actual de secundaria de adultos, reclamando mayor número de preceptores, prosecretarios, profesores tutores, planes de becas, salida laboral, etc.

Estas posiciones, sea por apuntalar la estructura actual o por negarla, suelen dejar de lado en sus planteos la posibilidad de pensar en otros formatos escolares, actitud comprensible cuando no se conocen otros tipos de organización escolar.

La fortaleza del CENMT consiste en haber producido ciertas condiciones materiales y simbólicas que posibilitan llevar a la práctica una propuesta educativa con capacidad de revertir la tradicional exclusión educativa de las clases populares. Como parte de un mismo proceso se produce un mejor aprovechamiento del trabajo pedagógico y de los aprendizajes de los alumnos adultos, a la vez que porcentajes altos de permanencia y egreso.

⁸ Véase como ejemplo del primer caso las ponencias de la Dra. Edith Litwin “ [Nuevos escenarios en el estudio de las tecnologías en las escuelas](#)”. Ponencia en las [Primeras Jornadas Nacionales de EducaRed Argentina. Educación y Nuevas Tecnologías](#) y “[De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza](#)”. Conferencia Inaugural del [II Congreso Iberoamericano de EducaRed. Educación y Nuevas Tecnologías](#); y en el segundo caso la Resolución CFE N° 22/07- ANEXO I ; LINEAMIENTOS PLAN FEDERAL DE EDUCACION PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS 2007-2011

A partir de esta experiencia queremos compartir reflexiones como aporte a la búsqueda de alternativas válidas para la modalidad de educación secundaria de jóvenes y adultos.

Los datos de “retención” escolar que se logran cada año en el CENMT Bariloche muestran que, bajo ciertas condiciones, se puede superar el denominado “problema sin solución” de la deserción en la educación de jóvenes y adultos.

En el cuadro n° 1 presentamos datos institucionales construidos en el 2008 que permiten visualizar esto.

CUADRO N° 1

Año	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Prom
1er	74%	60%	62%	64%	71%	61%	51%	55%	54%	63%	61 %
2do	74%	84%	70%	90%	80%	68%	74%	74%	69%	73%	75 %
3er	70%	96%	95%	77%	65%	92%	85%	86%	89%	92%	84 %

Fuente: CENMT: El sostenimiento de los alumnos Adultos Trabajadores. Análisis cuantitativo. Mimeo; 2008

A la vez, el cuadro n° 2, nos muestra importantes diferencias al comparar los porcentajes de alumnos promovidos en el CENMT con los del resto de las secundarias de adultos de Río Negro durante el año 2006

CUADRO N° 2:

	CENS	CENMT
1er año	38%	55%
2do año	47%	74%
3er año	51%	86%

Elaboración propia.

Fuente: Secretaría Técnica de Estadística Educativa – Ministerio de Educación Río Negro – 2006; y CENMT: El sostenimiento de los alumnos Adultos Trabajadores. Análisis cuantitativo. Mimeo; 2008

Estos datos nos hacen pensar que es posible sostener el formato presencial cuando la institución asume un carácter inclusivo. Los estudiantes del CENMT manifiestan en las evaluaciones que una buena conformación grupal es condición para sostener la permanencia, y cuando esto no ocurre las dificultades cotidianas de cada uno vencen la fuerza por continuar con los estudios. Asimismo los vínculos pedagógicos con el docente y de trabajo colaborativo con el grupo de pares suele resultar fundamental para hacer significativa la experiencia de aprendizaje, cuyas dificultades no podrían superarse desde la soledad de su hogar, en forma individual, sino al estar presentes, dialogando.

Otro tipo de respuestas como las ofertas educativas a distancia pueden ser formatos complementarios a la presencialidad, que logren dar respuestas a ciertos adultos, aunque no suelen ser propuestas que se tomen masivamente⁹. El peligro sería pensarlas como alternativas que desarticulen los espacios sociales que representan las escuelas de adultos.

CONDICIONES MATERIALES Y SIMBÓLICAS PARA HACER EFECTIVO UN DERECHO

La escuela secundaria tradicional desde sus orígenes fue pensada para preparar a los cuadros técnicos y dirigentes de las elites dominantes, y por lo tanto sus históricos rasgos de selectividad, fragmentación y autoritarismo¹⁰ han tenido responsabilidad en la expulsión de los sectores populares de este nivel.

El llamado formato escolar – la organización de la escuela, el trabajo de los docentes y la selección de lo que debe ser enseñado - ha sido funcional a dicho modelo político pedagógico. Por esto, el desafío de sostener la permanencia y lograr el egreso de los estudiantes adultos se podrá resolver sólo si se piensa en una reforma curricular que sea acompañada y coherente con reformas en los aspectos de organización laboral y escolar.

A partir de la experiencia y del acumulado en los debates desde CTERA nos proponemos aquí poner a discusión algunas particularidades del CENMT que se pueden reconocer como facilitadoras de las trayectorias de los estudiantes adultos, y

⁹ En Bariloche existe una propuesta similar a la semipresencialidad como es el Bachillerato Libre de Adultos (BLA) pero solo cuenta con 10 a 15 egresados por año.

¹⁰ Vazquez, Silvia; Nadie aprende repitiendo. Informe y estudios sobre la situación educativa N° 9. IIMPV - CTERA. Buenos Aires, agosto 2009

podrían formar parte de una discusión amplia para definir nuevos formatos de escolarización para adultos.

Edad mínima de ingreso: En los últimos años se puede ver que distintos mecanismos expulsivos de la escuela secundaria diurna lleva a un gran número de adolescentes a buscar su espacio educativo en las escuelas de jóvenes y adultos¹¹. En encuentros de educadores de esas escuelas, se plantea una dificultad generalizada de integrar a alumnos adolescentes con alumnos adultos, más allá de alguna experiencia positiva muy puntual, ya que son dos etapas en la vida del ser humano, con intereses y necesidades muy diferenciadas. En la práctica no se logra dar respuestas a ninguno de los grupos, fracasando el propósito de integración. Como consecuencia, son los alumnos adultos los más propensos a abandonar ya que necesitan una contención mayor.

En el caso del CENMT, la edad mínima fijada en 21 años, incide en el sostenimiento de la escolaridad de los estudiantes, quienes expresan que se sienten contenidos entre pares, y reconocidos en las necesidades de organización de sus vidas como adultos, como trabajadores.

Creemos, por tanto, que una alternativa sería diferenciar las escuelas de jóvenes de las de adultos, para buscar respuestas a ambos grupos de edad.

Horario: Proponemos plantear un horario que no se extienda hasta altas horas de la noche, ya que consideramos que luego de una jornada laboral y de asistir al Centro Educativo, el adulto trabajador debe tener algo de tiempo para compartir con su familia. Creemos que el acompañamiento familiar, favorece que los adultos trabajadores sostengan la continuidad de sus estudios.

Por otra parte habría que pensar escuelas que funcionen en horarios diurnos sobre todo para jóvenes pero también para adultos, con el objetivo de ampliar la oferta y posibilitar que muchos jóvenes sin trabajo, o adultos que trabajan en horarios nocturnos, puedan acceder en estos horarios.

La construcción de edificios propios para la modalidad es un reclamo histórico. Esto facilitaría la posibilidad del funcionamiento de los colegios diurnos, pero además posibilitaría contar con espacios pensados para su condición de adultos superando los espacios infantilizados de las escuelas primarias o secundarias donde funcionan actualmente.

¹¹ En Río Negro, este fenómeno generó una oferta educativa que contempla a alumnos a partir de los 16 años, los CEM Nocturnos, para complementar las ya existentes, los CENS, que exigen una edad mínima de 18 años.

Centros Infantiles: También creemos importante la creación de espacios dentro o muy cercanos a las instituciones educativas destinados a cuidar a los hijos de los estudiantes en su horario escolar. Consideramos que estos espacios son parte de las condiciones para hacer efectiva la igualdad de oportunidades, evitando una discriminación frente a aquellos que quieren completar su estudio y no lo pueden hacer por sus hijos. Además también se relaciona con la igualdad de género, ya que en su mayoría, es la mujer la que se priva del derecho a la educación.

Autoridad educativa basada en el respeto por el otro: La experiencia del CENMT revela como, gran parte las definiciones pedagógicas y escolares, dependen de la concepción de estudiante que se sustenta; el respeto y la valoración del otro, es reconocida por los estudiantes y señalada como un punto de apoyo para continuar los estudios a pesar de las dificultades de su vida cotidiana.

Concepciones basadas en las “carencias de los alumnos” suelen generar prácticas que refuerzan la subordinación que el sujeto vive en el ámbito social, alejándose del vínculo dialógico planteado por Freire. En contraste, se trata de actuar frente al estudiante en tanto adulto, trabajador, miembro de pueblos originarios, sujeto de derecho; reconociendo tanto su situación subordinada en una sociedad desigual, como su rol protagónico en la posibilidad de generar cambios sociales que les devuelva la dignidad.

A nuestro entender el adulto no está “vacío de conocimientos”, ha construido saberes y conocimientos a lo largo de su vida como sujetos históricos, con experiencias ricas por haber sufrido justamente las desigualdades sociales. La necesaria relación asimétrica entre quien enseña y quien aprende, está en relación a los conocimientos específicos que se pretende trabajar en cada área atendiendo a la necesidad y el derecho de los estudiantes de tomar contacto con herramientas cognitivas que les fueran vedados anteriormente¹². Pero la condición de adultos y trabajadores iguala socio-existencialmente a profesores y estudiantes, y debiera hacerse visible de manera permanente en una trama de relaciones que disputen la tradicional cultura autoritaria aún hegemónica en nuestras instituciones educativas.

Concepción política de la relación educación-trabajo: Numerosos documentos y políticas educativas suelen vincular la educación de adultos con la educación para el trabajo; muchos parten de la convicción de fortalecer este vínculo y otros utilizan este discurso como estrategia para aumentar la matrícula. Si bien creemos que algunas ofertas educativas secundarias para adultos deberían incluir espacios de preparación técnica, nos preocupa que algunas formaciones se presenten muy devaluadas.

Cuestionamos el sentido común que asocia la formación para el trabajo – en realidad para el empleo - con la idea de que los alumnos de las escuelas de jóvenes y

¹² Por otra parte rechazamos algunas expresiones que dudan de la posibilidad de abstracción de los alumnos de las escuelas de jóvenes y adultos, y de los sectores populares en general. Creemos que todos pueden, algunos con más dificultades no por su capacidad, sino porque se juega la estima de la persona que ya sufrió la exclusión educativa, o porque una vida de exclusiones le ha privado de información previa necesaria para abordar en mejores condiciones los contenidos que decidimos trabajar en los Centros Educativos.

adultos, si no tienen trabajo o están desocupados es por falta de esa preparación, y que el problema se resuelve con esta oferta. Esta fue una concepción desde las políticas de ajuste neoliberal de los 90, que ha tenido fuertes críticas pero que aún perdura; creemos que la generación o no de puestos de trabajo es una cuestión de política económica y no depende de las capacidades de las personas, sino de un modelo social producto de una determinada correlación de fuerzas políticas

Esto muestra el modo en que ciertos discursos político-educativos invisibilizan, las verdaderas causas de la desigualdad, y naturalizan dicho modelo. Aquí es donde la educación de adultos debe intervenir construyendo las herramientas conceptuales que nos permitan “desocultar” esa realidad social, para comprenderla mejor y poder modificarla.

En el CENMT se consideran trabajadores a todos los estudiantes, estén o no ocupados, y todos deben conocer el medio social que los excluye, que les quita el trabajo, que les niega sus derechos. Decisiones a veces acotadas y otras más estructurales plasman en su cotidianeidad de una “escuela de trabajadores”: desde la denominación misma del Centro Educativo (“para Trabajadores”) hasta el desarrollo de líneas de acción tales como definir el tema del trabajo como eje transversal, considerar el 1° de mayo como acto principal del CENMT, organizar la tarea pedagógica pensando qué contenidos puede brindar cada área para reforzar la situación del trabajador como sujeto político en nuestra sociedad.

Acordando ideológicamente con esta propuesta, creemos necesario redefinir que, más que una educación para el trabajo, se debería plantear una educación para el trabajador, en tanto sujeto político y no mero “recurso humano”.

Integración del conocimiento: la descontextualización y la fragmentación del conocimiento en nada contribuye al interés de los alumnos por encontrar sentido a la tarea escolar. Por ello, la posibilidad de permanencia y egreso de los alumnos adultos también está estrechamente vinculada en cómo se organiza y trabaja el conocimiento.

En el caso del CENMT la organización curricular tiene como eje la integración de los conocimientos y una constante búsqueda para que sean significativos, contextualizados y problematizadores. Estas definiciones pueden superar lo discursivo si se plantea una reorganización de tiempos, espacios y agrupamientos del ámbito escolar en función de ello.

El curriculum organizado en módulos *“... se desarrolla a partir de concebir la realidad, y a los problemas que ésta plantea, como única e integral. Cada disciplina científica aborda determinados aspectos o niveles de una problemática, utilizando procedimientos y conceptos que le son propios. Distintas disciplinas constituyen instrumentos complementarios para comprender un fenómeno dado. Es necesario aclarar que no partimos de la sumatoria de las disciplinas que integran cada módulo, sino que intentamos presentarlas como herramientas diferenciadas que contribuyen a estudiar un mismo fenómeno desde varios ángulos. Para facilitar el trabajo en módulo, los docentes que lo integran provienen de distintas disciplinas. Nuestra experiencia nos indica que, para llevar a cabo esta propuesta, no basta con planificar las clases en conjunto. La experiencia debe ser completamente compartida., incluyendo la presencia simultánea en el aula.”*¹³

¹³ Proyecto Educativo Institucional 2009 – CENMT

Esta organización permite que se desarrolle un módulo por día, con dos profesores a cargo de su desarrollo, lo que favorece las condiciones para el aprendizaje, el seguimiento individual y grupal, y una mayor integración y un mejor desarrollo de los temas a tratar. Por otra parte, permite que los estudiantes no pierdan días de clase por enfermedad, capacitación, u otras circunstancias de uno de los docentes.

Lo colectivo en la organización del trabajo docente. Una organización curricular de este tipo implica reformulaciones en el formato escolar tradicional, como también en la organización del trabajo docente. El trabajo de enseñanza entre dos docentes, la planificación compartida, el seguimiento permanente, la reflexión sobre la práctica, la participación en el gobierno escolar, hacen visible el concepto de trabajo colectivo docente y a la vez implican el reconocimiento de que el trabajo docente no sólo es frente a alumnos, sino que la planificación, evaluación, formación y sistematización son parte de nuestro proceso de trabajo y por lo tanto deben ser reconocidas salarialmente.

La experiencia nos muestra como no alcanza con tener individualmente horas institucionales, sino que resulta imprescindible que las mismas se distribuyan de tal forma de favorecer tiempos colectivos de trabajo, logrando que la planificación y evaluación dejen de ser asumidas como tareas individuales y empiecen a ser concebidos como productos de una construcción con otros. El trabajo colectivo institucionalizado en reuniones de reflexión sobre las prácticas, también posibilita cuestionar el concepto de maestros ejecutores de decisiones ajenas, y recuperar el control sobre el proceso y el sentido de nuestro trabajo. En la presente experiencia en estos espacios institucionales se toman decisiones, para definir qué enseñamos, cómo lo hacemos, acordar intervenciones, etc.

Otro ámbito de trabajo colectivo – de gran incidencia en la cultura institucional del CENMT – es el taller de educadores (TED) que sostiene la formación docente como reflexión teórica sobre la práctica, entre pares, valorizando los conocimientos construidos por la práctica docente. De esta manera cuestiona la concepción de capacitación basada en la división entre expertos poseedores del saber y docentes ejecutores sin capacidad de teorizar. El tratarse de una formación institucional y dentro de la jornada laboral disminuye la “compulsión a la adquisición de la experticia y el profesionalismo” en los mercados de la capacitación docente instalados desde los 90.

Los espacios institucionales, con su reconocimiento salarial, fueron esenciales en el sostenimiento del proyecto, y en mejorar las condiciones de aprendizaje de acuerdo a las características de nuestros alumnos adultos trabajadores.

Democratización del gobierno escolar: En el debate sobre la democratización de la escuela secundaria, hay que incluir los formatos de gobierno escolar, ya que

históricamente ha tenido una organización verticalista basada en la autoridad unipersonal del director.

El gobierno escolar, en esta experiencia, es otro espacio de trabajo colectivo; en la reunión semanal llamada Interárea se discuten, se viabilizan las consultas al resto de los docentes y se definen lineamientos institucionales. Con este formato las decisiones surgen como producto del debate y de acuerdos entre coordinadores y director. De esta manera se genera un compromiso mayor de los educadores con la vida institucional; y este sentido de pertenencia contribuye a mejorar el trabajo docente en su conjunto.

REPENSANDO EL NIVEL SECUNDARIO DE ADULTOS

Creemos que es posible y urgente repensar los formatos de las escuelas de nivel medio de adultos, a fin de dar respuesta al cumplimiento de su derecho a la educación secundaria, a partir de ahora obligatoria.

Apelar a este derecho no significa sostener el actual estado de desarticulación entre programas y ámbitos que la ofrecen ya que en nombre de la adecuación a necesidades diversas se esconde la reproducción de las desigualdades sociales (adiestramiento para algunos, “escuelitas de grandes” para otros, plataformas multimediales globalizadas para los menos, etc). Tampoco se trata de recuperar viejos modelos de escuelas de adultos que han fracasado a la hora de hacer interesante y posible para un adulto trabajador reinsertarse, permanecer y egresar de una secundaria.

Esto requiere problematizar ciertas situaciones instaladas en el nivel de adultos, como por ejemplo analizar críticamente el “deslizamiento” de adolescentes hacia la modalidad de adultos – que algunos naturalizan como una ampliación de derechos -, en tanto es fuente de obstáculos para que permanezcan en ella los sujetos que constituían la matrícula de la educación de adultos, y resulta funcional a la cristalización de culturas institucionales expulsivas en las escuelas secundarias comunes¹⁴

Consideramos impostergable incluir en la discusión sobre la nueva escuela de adultos y a fin de garantizar el derecho a la educación, aspectos generales como diferenciar escuelas de jóvenes y de adultos, horarios de funcionamiento que contemple la situación de trabajador de los estudiantes, el equipamiento, la creación de edificios propios y de Centros Infantiles.

¹⁴ Se deberá también evaluar experiencias de reingreso de adolescentes y jóvenes a la educación secundaria, si verdaderamente son dispositivos que expanden el derecho social a la educación o consolidan la segmentación social.

En cuanto al diseño de nuevos modos de ser de las escuelas de adultos proponemos revisar la organización curricular, laboral y escolar del nivel y modalidad partiendo de reconocer la presencialidad en los grupos de adultos como dispositivo fundamental para sostener la permanencia, pero problematizando tanto formatos como ideologías institucionales dentro de las que deben desarrollarse las trayectorias estudiantiles.

Esto podrá significar que presencialidad deje de ser concebida como la forma escolarizada en que los alumnos menores “asisten” diariamente al mismo lugar y en el mismo horario a aprender bajo la “tutela” de un docente adulto, pero deberá conservar entre otros, sus rasgos de interacción grupal sostenidas, consolidación de pertenencias e identidades institucionales colectivas y públicas, presencia sistemática de la relación educador-educando, construcción de conocimientos como producción colectiva, condiciones materiales dignas de enseñar y aprender. Pero difícilmente esto pueda lograrse desde dispositivos educativos prefabricados a distancia, cuya interacción depende de competencias y condiciones tecnológicas que no suelen ser patrimonio de los estudiantes que requieren de la educación de adultos porque han sido vulnerados en sus derechos.

Una escuela inclusiva necesariamente deberá incluir formas de democratización del gobierno escolar, puestos docentes en cuya carga horaria se reconozcan horas institucionales para el trabajo docente colectivo (planificación, evaluación, preparación de materiales, integración del conocimiento, talleres de educadores) y un currículo que contemple la integración de los conocimientos, y la búsqueda de experiencias formativas diversas que apuntalen la trayectoria escolar de los estudiantes.

Creemos que el debate alrededor de las condiciones de producción de la experiencia del CENMT Bariloche puede constituir un aporte para que sea posible y deseable sostener la permanencia y producir tránsitos significativos de los estudiantes adultos por el nivel secundario.

Junio 2010.

Bibliografía:

Balduzzi, J. y equipo: Desigualdad y exclusión en la educación secundaria de los adolescentes y jóvenes; Informes y estudios sobre la situación educativa N° 4; IIPMV-CTERA, Buenos Aires, 2006.

Freire, P: Política y Educación. S XXI, México, 2001

Jacinto, C. y Terigi, F.: ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?. Aportes de la experiencia latinoamericana. Santillana, Buenos Aires, 2007.

Spessot, A. y otros: “El Centro Educativo de Nivel Medio para Trabajadores. Una experiencia de trabajo colectivo”; en González, H. y otros “Reconociendo nuestro trabajo docente”, Serie Formación y Trabajo Docente, Ediciones CTERA; Bs. As, mayo 2009.

Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.): La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación, Manantial / FLACSO, Buenos Aires, 2009.

Vázquez, S.A. y otros: “Experiencias pedagógicas populares en la escuela secundaria. Sistematización y análisis de cuatro casos” Proyecto de Investigación CTERA-UNLu.; mimeo; 2007

Vázquez, S.A. y otros: Nadie aprende repitiendo. Multiplicar las oportunidades y las experiencias de aprendizaje; Informes y estudios sobre la situación educativa N° 9; IIPMV-CTERA, Buenos Aires, 2009.