

Universidad Nacional del Comahue

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología

**Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales con mención en
Historia**

Trabajo Integrador Final:

**Hacia una propuesta de contenidos curriculares de Historia para la
educación secundaria de jóvenes y adultos.**

Estudiante: Prof. Sandro Miguel Huinca (IFDC Luis Beltrán)

Directora: Dra. Andrea Alvarez Sánchez (UNCo- IFDC Luis Beltrán)

Año académico 2021

ÍNDICE

	Página
ÍNDICE	02
Agradecimientos	04
Dedicatoria	05
Abreviaturas	06
INTRODUCCIÓN	07
CAPÍTULO 1:	
Educación de jóvenes y adultos: legislaciones en contexto (1990- 2020).	
1.1. Cambios y continuidades de principios educativos en las leyes de educación nacional.....	10
1.2. Cambios, continuidades y principios en la legislación educativa de la provincia de Río Negro.....	20
1.3. Lineamientos curriculares de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Resoluciones nacionales y provinciales.....	24
1.4. Reflexiones parciales.....	38
CAPÍTULO 2:	
Algunas consideraciones en torno a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: aspectos generales y particulares del área de estudio seleccionada.	
2.1. Educación de jóvenes y adultos: Aproximaciones conceptuales.....	40
2.2. Estudios e investigaciones sobre experiencias en la Educación de Jóvenes y Adultos.....	41
2.3. Modalidades y programación de contenidos en Historia de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en Valle Medio.....	43
2.4. Reflexiones parciales.....	54

CAPÍTULO 3:

Propuesta de contenidos curriculares en Historia para la Educación de Jóvenes y Adultos.

3.1. Consideraciones del currículum: breves referencias.....	56
3.2. Modelos curriculares, finalidades y problematización en la enseñanza de la Historia.....	58
3.3 Propuesta de contenidos curriculares de Historia.....	61
3.4. Reflexiones parciales.....	64
A MODO DE CONCLUSIÓN	66
Bibliografía.....	68
Documentos.....	71

Agradecimientos

Quiero agradecer a quien me dirigió en este proceso, Dra. Andrea Alvarez Sánchez, por el acompañamiento respetuoso, formativo y comprensivo en el proceso de escritura. A los/as docentes que me proporcionaron sus programas de contenidos de las asignaturas Historia de las escuelas de Valle Medio. A los formadores de la especialización que aportaron a la construcción de conocimiento.

Agradecer a hermana Florencia Huinca por comprender y acompañarme permanentemente. Finalmente, a mis amigas Belén Méndez, Ricardo Pérez, Daniela Isasi, Pamela Heim, Natalia Zabala, Josefina Gallardo y Flor Huiscaleo por el acompañamiento y aliento en todo este tiempo.

A la memoria de mi madre Catalina Matilde Pichiñau.

Abreviaturas

AEyA	Plan Argentina Enseña y Aprende
ATE	Asociación Trabajadores del Estado
BLA	Bachillerato Libre de Adultos
CABA	Ciudad Autónoma de Buenos Aires
CAI	Centro de Apoyo Institucional
CAJ	Centro de Apoyo Juvenil
CBC	Contenidos Básicos Comunes
CBU	Ciclo Básico Unificado
CEM	Centro de Educación Media
CENS	Centro de Educación de Nivel Secundario
CEPJA	Centro de Educación Para Jóvenes y Adultos
Ci.Su.Mo.	Ciclo Superior Modalizado
CTERA	Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina
DC	Diseño Curricular
DINEA	Dirección Nacional de Educación de Adultos
EDJA	Educación de Jóvenes y Adultos
EEUU	Estados Unidos de América
EGB	Educación General Básica
EJyA	Educación de Jóvenes y Adultos
ENA	Estado Nacional Argentino
EPJA	Educación Permanente de Jóvenes y Adultos
ESRN	Escuela Secundaria de Río Negro
FFCC	Ferrocarril
FinES	Plan de Finalización de estudios primarios y secundarios
FPV	Frente Para la Victoria
IFDC	Instituto de Formación Docente Continua
INFD	Instituto Nacional de Formación Docente
LEN	Ley de Educación Nacional
LFE	Ley Federal de Educación
NAP	Núcleos de Aprendizajes Prioritarios
NOA	Noroeste Argentino
PE	Poder Ejecutivo
UC	Unión Cívica
UCN	Unión Cívica Nacional
UCR	Unión Cívica Radical
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UnTER	Unión de Trabajadores de la Educación Rionegrina

INTRODUCCIÓN

La inquietud inicial surgió en el 2012 cuando comencé el trayecto laboral en la Educación de Jóvenes y Adultos en Contexto de Encierro. En ese momento, la propuesta de política educativa abrió dos Centros Nivel Secundario en los regímenes penales de Pomona y Choele Choel (Valle Medio). En esa oportunidad mi trabajo estuvo orientado a la construcción de Biblioteca, Videoteca y espacios de trabajo colectivo que implicaban una formación integral de los sujetos educandos. Asimismo, realice una serie de capacitaciones que me aportaron herramientas y perspectivas de la educación en cárceles. Posteriormente en el 2013, al mudarme a General Roca- Fisque Menuco, me desempeñé como trabajador en diferentes modalidades de educación secundaria, entre ellas la de Jóvenes y Adultos del Centro de Educación Media N° 88. A partir de ese momento y ante la escasa articulación de contenidos a enseñar me propuse que en los encuentros esporádicos de recambio de profesores construyamos un espacio de trabajo colectivo. El devenir fragmentado del trabajo docente y las distintas formaciones iniciales no permitieron dicho trabajo.

En el 2014, inicié el cursado de la Especialización en Didáctica de la Ciencias Sociales, con mención Historia. Los trabajos de los primeros seminarios se orientaron a pensar la educación de la modalidad para futuros trabajos de investigación. En el 2016, con Sabrina Speranza, compañera de formación del mismo Instituto y con quien compartimos las prácticas docentes, nos propusimos retomar un proyecto de investigación sobre la modalidad que habíamos gestado en encuentros previos. Ella se desempeñaba como docente de Historia en el Centro de Educación Media N° 86 y como profesora de Educación para la Ciudadanía en el Centro de Educación Media N° 88. De dicho proyecto, construimos el primer trabajo exploratorio *Enseñar Ciencias Sociales e Historia en la Educación de Jóvenes y Adultos*. La idea posterior era profundizar sobre las prácticas pedagógicas docentes y avanzar en la importancia de la educación artística como espacio de formación.

Por lo tanto, los acercamientos teóricos metodológicos en el marco de la carrera de posgrado, junto con las primeras aproximaciones al campo de estudio y las transformaciones curriculares de la escuela secundaria diurna, me permitieron problematizar las modalidades, la estructura, organización curricular, las prácticas, contenidos y a mí mismo como sujeto estudiante del Centro Educativo de Nivel Secundario N° 14 de la localidad de Choele Choel.

A partir de este contexto es que comencé a preguntarme ¿Quiénes son los sujetos que asisten a esta modalidad? ¿Se registran cambios en el tiempo de los sujetos que asisten? ¿Cómo se organiza la enseñanza de la Historia? ¿Qué prácticas docentes se llevan a cabo en la modalidad? Específicamente, ¿Qué políticas educativas se destinaron para la modalidad de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos? ¿La modalidad está incluida en el sistema educativo nacional? ¿Cómo se regula la modalidad? ¿Qué principios educativos orientan las legislaciones nacionales y provinciales? ¿Cómo se concibe la Educación de Jóvenes y Adultos? ¿Qué antecedentes presenta la organización curricular? ¿A qué criterios responde la diversidad de propuestas formativas dentro de la modalidad? ¿En qué contextos nacionales y provinciales operan las

transformaciones? ¿Se condicen los cambios curriculares de la educación secundaria diurna con la jóvenes y adultos?

A partir de estos interrogantes generales, se intentará, realizar un relevamiento y análisis de los programas de contenidos de Historia en las distintas propuestas formativas de la modalidad en Valle Medio.

La Región de Valle Medio de la Provincia de Río Negro se encuentra ubicada en la Patagonia Norte. Se extiende a lo largo del río Negro, “desde Chelforó en la margen Norte en su extremo O, hasta el paraje Fortín Castre en su límite oriental, quedando comprendido aproximadamente entre las coordenadas geográficas 38° 50’ a 39° 55’ de Latitud Sur y 65° 15’ a 66° 35’ de longitud Oeste”¹. El Atlas preliminar de Valle Medio nos señala que de la totalidad del territorio del Departamento Avellaneda (20.372 km²) Valle Medio ocupa 10.000 Km². limitando al Norte con el río Colorado, hacia el Sur con el Departamento de 9 de Julio y 25 de Mayo, al Oeste en el margen sur con el Departamento de El Cuy y al norte con el de General Roca, finalizando al Este con el Departamento de Pichi Mahuida.

La región está conformada por siete localidades, de las cuales dentro de la Isla quedan comprendidas Lamarque, Luis Beltrán y Pomona, por fuera de ella, en la zona norte Choele Choele y hacia el oeste Darwin, Coronel Belisle y Chimpay. Las mismas se encuentran conectadas por las rutas nacionales 22 y 250 que posibilitan el tránsito poblacional y productivo, sin embargo, las distancias entre localidades rondan entre las más cercanas en 11 km (de Choele Choel a Darwin) y las más distantes 74 km (de Chimpay a Pomona) (Alvarez Sánchez y Huinca, 2020: 110-111).

Teniendo en cuenta la localización de los emplazamientos poblacionales se infiere que fue necesaria la creación de centros educativos de nivel secundario para cada uno de ellos que demandó la cobertura de los espacios formativos a docentes que deben circular a través de largas distancias.

El propósito de este trabajo consiste en elaborar una propuesta de contenidos curriculares de la asignatura Historia para los dos primeros años de la modalidad de educación de jóvenes y adultos. En relación a este propósito, los objetivos que orientan esta propuesta son:

En primer lugar, revisar la legislación y normativas educativas a nivel nacional y provincial orientadas a la educación de jóvenes y adultos desde 1990 hasta 2020. En segundo lugar, analizar los lineamientos curriculares que se implementaron en la modalidad de educación secundaria de jóvenes y adultos. Por último, indagar una selección representativa de programas de contenidos de la asignatura Historia presentados en los ciclos lectivos 2018, 2019, 2020, a partir de categorías conceptuales como tiempo histórico, aprendizaje conceptual y transposición didáctica.

El trabajo se realizará en tres capítulos. El primero, abordará las legislaciones educativas a nivel nacional y provincial desde 1990 a 2020, a fines de indagar las concepciones y principios ideológicos-políticos otorgados a la educación de jóvenes y adultos. Para ello, se retomarán los conceptos de principalidad del

¹Atlas preliminar de Valle Medio (2007).

Estado, subsidiariedad del Estado, descentralización educativa, eficacia y eficiencia, responsabilidad común, derecho social a la educación. Asimismo, en el abordaje de las resoluciones nacionales y provinciales cobran relevancia los conceptos de estructura modular curricular, núcleos de aprendizajes y aprendizajes por competencia que orientan las normativas propuestas para los lineamientos curriculares. Por último, es pertinente resaltar que la provincia de Río Negro en su historia presenta experiencia notoria en transformaciones curriculares para los niveles, primario, secundario diurnos y superior, pero para jóvenes y adultos solo se encuentran dos intentos de organización curricular, uno vigente, pero que no contemplan la diversidad de propuestas formativas.

En el segundo capítulo, se indagará en las definiciones de educación de jóvenes y adultos a nivel internacional, latinoamericano y nacional a fines de visibilizar que se entiende por la misma y a quien o quienes históricamente estuvo y está dirigida. En una segunda instancia, se referenciarán las investigaciones y líneas de trabajo realizadas sobre la modalidad desde una breve historización a nivel nacional, provincial y regional. Por último, se procederá a la descripción de programas de estudios recopilados de las distintas ofertas educativas previstas para la región de Valle Medio (CEM, CENS, BLA y CEDJA) y se analizarán la programación de los mismos a partir de tres conceptos centrales: tiempo histórico, aprendizaje conceptual y transposición didáctica.

El tercer capítulo, se centrará en recuperar las nociones del término currículum y su implicancia en la organización de contenidos y práctica enseñanza. Asimismo, también se abordará las finalidades de la Historia y sus tradiciones curriculares con el objetivo de orientar la propuesta de enseñanza. En relación a ella, la misma, se estructurará en una serie de contenidos que establezcan relación entre la Historia nacional, latinoamericana y mundial a fin de organizar temporal, espacial y conceptualmente la enseñanza de la Historia que puede ser abordado en cualquier propuesta formativa en los dos años de la educación secundaria.

Los aspectos de innovación refieren en este trabajo a la propuesta de contenidos a enseñar en la asignatura de Historia en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en la región de Valle Medio para los dos primeros años de formación. Se parte de la premisa que la diversidad de propuestas formativas y su diversificación proporciona recortes temporales de contenidos que carecen de una articulación en la enseñanza. Se considera que el trabajo será un aporte para comprender la historia y situación de la modalidad en particular. Específicamente, recuperando el pensamiento de Isabelino Siede (2019) si el desafío es educar en el pensamiento crítico debemos ofrecer herramientas para construir criticidad, invitando a pensar argumentativamente, y pensar con otros en el marco de la lectura de la realidad. Si la enseñanza es una herramienta para ampliar los horizontes culturales, la práctica de enseñanza nos invita a pensar el lugar que ocupamos y como nos posicionamos en la acción política-pedagógica. Esto nos exige abandonar las prácticas ritualizadas y nos invita a reconstruir metodológicamente la enseñanza en ámbitos situados en el que se relacione el conocimiento y los sujetos de aprendizajes

CAPÍTULO 1:

Educación de jóvenes y adultos: legislaciones en contexto (1990-2020)

1.1. Cambios y continuidades de principios educativos en las leyes de educación nacional.

La salida de Raúl Alfonsín del gobierno en 1989 fue drástica y la llegada de Carlos Saúl Menem marcó el devenir de una política educativa orientada por el Banco Mundial, con el objetivo de disminuir el gasto estatal y derivar fondos al pago de la deuda externa. En términos educativos, Adriana Puiggrós (1997) manifiesta, que la política educativa puede resumirse en el ajuste del programa económico neoliberal a partir de estrategias concretas como la disminución de la responsabilidad del Estado como financiador y proveedor de la educación pública; establecimiento de aranceles o subsidios privados en todos los niveles y modalidades (universidad y educación básica); achicamiento del sistema de educación pública mediante: Transferencia de establecimientos educativos a jurisdicciones menores (nación, provincia, municipios), reducción de modalidades que no dan rédito económicos (educación para adultos y materias del currículum como música y plástica), no inclusión de las escuelas especiales, y restricciones sociales-territoriales en la extensión del servicio educativo.

La reforma llevada a cabo no solo buscaba objetivos económicos, también, obtener incidencia en el control político e ideológico del sistema educativo público y privado por lo que se implementaron los programas de Contenidos Básicos Comunes de la Educación Nacional, Contenidos Básicos de Capacitación Docente, Red Federal de Formación Docente y el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa.

La década de los noventa estuvo atravesada fuertemente por el imperativo de la modernización y las posibilidades de la globalización. Guillermina Tiramonti (2004) manifiesta, que no se trata de profundizar y ampliar la propuesta de modernidad para toda la población, sino, de hacer hincapié en las tendencias principales para el cambio. Se propuso correr de eje interventor al Estado y ampliar los espacios organizados por el mercado, teniendo el Estado un carácter evaluador y compensador de las carencias. Esta tendencia reemplazó la idea de ciudadanía participativa por una de competitividad en la que la escuela es fundamental para que se desarrollen las competencias necesarias para desplazarse con éxito en un mundo globalizado. La ciudadanía pasó a adjetivarse como moderna y definirse mediante dos dimensiones: incorporando nuevas tecnologías para el acceso al conocimiento, la información y nuevas leguas extranjeras, y concebir como espacio de referencia el mundo globalizado, abandonando el ser nacional. De esta manera la ciudadanía expresa la relación democracia, mercado y educación.

Los lineamientos educativos contuvieron los principios de eficacia, eficiencia y competitividad reemplazando el valor socializador de las instituciones escolares por las lógicas de mercado, siendo el Estado operador de cambio que respondía a las demandas particulares y exigencias de este. En este contexto, aparece una nueva concepción discursiva en torno al sujeto: *el necesitado*, es un sujeto incapaz de abastecerse de las cuestiones materiales, carece de capacidades y competencias que el mercado demanda y necesita ser asistido por programas de agencia estatales, convirtiéndose el Estado en tutor de la parte de la

ciudadanía dicotómica que no responde a las demandas del mercado. En los noventa, las políticas focalizadas y compensatorias son las que asisten a los necesitados desplazando el discurso de la defensa de los derechos y discusión pública. En el caso, el *deber educativo* reemplazó el valor de igualdad por el de equidad, esta última de carácter compensatorio que no resuelve el problema de la desigualdad.

En el campo de conocimiento Guillermina Tiramonti (2004) continúa diciendo, que se borraron algunos saberes y se reconocieron otros como válidos y útiles. Las disciplinas como filosofía y sociología fueron reemplazadas por didácticas y pedagogías aplicadas a los campos de conocimiento en el que el “conocimiento experto” estuvo centrado en saberes administrativos, económicos, didácticos o psicológicos con una impronta fuertemente instrumental.

Los años ´90 trajeron aparejadas políticas de ajuste, desocupación, quiebre del tejido social y la revisión del papel del Estado en puntos claves como salud y educación, visión que se venía proyectando desde la última dictadura cívico-militar (1976-1983) con una fuerte matriz de descentralización y abandono presupuestario producto de las políticas neoliberales que se iniciaron en ese contexto y que se reforzaron en los tiempos de democracia. Sidicaro (2003) sostiene, que:

En el marco de la aplicación de estas políticas, las orientaciones económicas neoliberales adoptadas desde comienzos de los ´90, insertaron a la Argentina de un modo pasivo en el proceso mundial de globalización. Las decisiones del gobierno nacional, que modificaron de manera radical los vínculos entre el Estado y la sociedad, fueron el resultado de una trama compleja de condiciones socio-estructurales y de relaciones socio-políticas. El neoliberalismo como propuesta de política económica, contó con el apoyo de los principales sectores propietarios del país que desde hacía muchos años criticaban el dirigismo estatal (Sidicaro, 2003. En: Feldfeber; 2009: 26).

En este escenario, de políticas económicas de libre mercado, el Estado se constituyó como gerente eficaz de las políticas públicas y toma principal relevancia su carácter subsidiario. La Ley Federal de Educación N°24.195/93 bajo las condiciones y direcciones exigidas por los organismos multilaterales de créditos, se caracterizó, a simple vista, por palear los problemas de los sectores sociales más excluidos del proyecto económico. Sostiene Oliveira (2002. En: Feldfeber; 2009) que la prioridad atribuida a la educación básica ha sido la de gestión del trabajo y de la pobreza. Paradójicamente esta centralidad de política educativa se convino con un contexto creciente de desocupación, precarización y flexibilización laboral.

Ante este panorama es importante revisar algunos principios que se encuentran en los artículos de la legislación educativa que nos permiten dilucidar las intenciones ideológicas del proyecto educativo del neoliberalismo.

En el apartado de derechos, obligaciones y garantías de la Ley Federal de Educación, más precisamente en su en su Art. 1, se establece que el derecho constitucional de enseñar y aprender queda regulado en todo el territorio nacional, estableciéndose los objetivos de la educación en tanto bien social y responsabilidad común. En su Art. 4, se declara que las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y responsable de la educación, del Estado como responsable principal, de las provincias, los

municipios, la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las organizaciones sociales. Estos puntos expresan como sostiene Silvia Barco (2008) que la responsabilidad de prestar servicios educativos es de todos en general y de nadie en particular, que la “responsabilidad común” debilita la principalidad del Estado y centra el reconocimiento de la familia como el agente primario y natural de las acciones educativas, al mismo tiempo, que atenta contra los principios laicos que se promovían en la Ley 1420/1884.

En los principios generales contenidos en el Art. 5, se explicita que el Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa, de los cuales es convenientes resaltar el inciso “E” que expresa la libertad de enseñar y aprender; el “F” la concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y las posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación; el “G” pronuncia el principio de equidad a través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población, por último el inciso “H” anuncia la cobertura asistencial y la elaboración de programas especiales para posibilitar el acceso, permanencia y egreso de todos los habitantes del sistema educativo propuesto en la ley.

Estos cuatro principios operan sobre una base mercantilista del sistema educativo, en el cual los educandos bajo las condiciones de “igualdad de oportunidades y libertad”, tiene la posibilidad de éxito o fracaso en el ámbito escolar dependiendo de sus facultades individuales. En ese contexto el Estado solo tiene la responsabilidad de brindar una cobertura asistencialista ética-política garantizando los servicios educativos, cumpliendo un rol subsidiario.

Los postulados seleccionados en este apartado son la base sobre la que la Ley Federal de Educación va a desarrolló. Entendemos que estos principios educativos expresan las posiciones neoconservadoras que:

...niegan la desigualdad social existente en el acceso y usufructo de los bienes materiales, simbólicos y políticos y consideran a la pobreza y riqueza de los individuos como una natural consecuencia de sus méritos personales, de eficiencia o su resistencia para adecuarse a las nuevas estructuras de la economía global. Niega el drama de la pobreza como contradicción estructural, históricamente construida. Esta negación elimina la dimensión política de la pobreza (Barco; 2008:9).

Bajo la primera presidencia de Carlos Saúl Menem (1989-1995), el sistema educativo se orientó a través de la Ley de Transferencia Educativa N° 24049/91 y Ley Federal de Educación N° 24195/93. Costa, Beveraggi y Sleiman, plantean que:

La primera, implicó la transferencia de los servicios educativos de nivel medio y superior no universitario a las jurisdicciones provinciales, medida en la que se vieron involucrados todos los establecimientos de nivel medio para jóvenes y adultos. La segunda, la Ley Federal de Educación, decidió incluir a esta modalidad dentro de la categoría “*Regímenes Especiales*” (Título III, capítulo VII de Regímenes Especiales, punto B, Art. 30), junto con la Educación Especial y la Educación Artística (Costas, Beveraggi y Sleiman 2007: 6).

En dicho artículo, se proponen cuatro objetivos que buscan fundamentalmente que los sujetos finalicen sus estudios secundarios, mediante una formación integral y cualificada, principalmente para la inserción laboral y continuación de estudios superiores, con una fuerte presencia de organizaciones sindicales, empresariales y sociales, vinculadas al trabajo y a la producción. Al mismo tiempo, se plantea una alfabetización para quienes se encuentren privados de su libertad y quienes estén cumpliendo el servicio militar obligatorio.

La educación de adultos, siguiendo los aportes de Costas, Beveraggi y Sleiman (2007), a partir de la aplicación de la Ley N° 24049/91 y Ley N° 24195/93 se convirtió en un segmento separado de la estructura del Sistema Educativo Nacional, que junto al cierre de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) provocó que cada jurisdicción organice o no su estructura, generándose una fragmentación de subsistencias y una “reducción de la especificidad de la modalidad” (Brusilovsky, 2005. En: Costas, Beveraggi y Sleiman, 2017: 6). Esto significó, que algunas provincias dejarán de tener conducciones y supervisiones específicas provocando el cierre de servicios educativos, fusión con otras ofertas y desinversión. Al ser la educación de adultos una modalidad destinada a sectores sociales mayoritariamente en condiciones de pobreza, con escaso poder para demandar al Estado, se generó un efecto destructivo de la “Transformación Educativa”, vulnerando el *derecho a la educación de estos sectores* (Finnegan y Pagano, 2007. En: Costas, Beveraggi y Sleiman, 2007: 6).

Costas, Beveraggi y Sleiman (2007) continúan diciendo, que en un contexto de desregulación y subsidiariedad del Estado se provocó una profundización de las heterogeneidades del sistema, en el que surgieron nuevas participaciones de organizaciones sociales y territoriales que dieron origen a procesos educativos no formales de educación popular desde la autonomía de la resistencia y otros se formaron mediante la terciarización impulsada por el Estado, respondiendo al financiamiento de proyectos implementados a través del endeudamiento externo. En relación a la educación no formal, en el Art. 35, la Ley Federal de Educación manifiesta que las autoridades educativas oficiales promoverán ofertas de servicio no formal vinculados o no a los servicios de educación formal; brindará capacitaciones docentes; facilitará información sobre la oferta de educación no formal; promoverá convenios con asociaciones intermedias a los efectos de generar programas conjuntos que respondan al sector que lo demanda; posibilitará la organización de centros culturales para jóvenes que participen en la construcción de su propio programas de actividades vinculadas al arte, deporte, ciencia y cultura; facilitará el uso de estructuras edilicias y equipamientos para el funcionamiento de la educación no formal sin fines de lucro; y protegerá los derechos de los usuarios de la educación no formal organizados en gestión privada con reconocimiento oficial.

Por su parte, la educación formal, se vio afectada por el aumento de las ofertas privadas ligadas a organizaciones empresariales productivas, reduciendo las exigencias de formación y certificaciones, compitiendo con las instituciones del Estado. En relación a la educación privada la Ley Federal de Educación, en su Art. 36 explicita, que tendrán derecho a prestar servicio educativo la Iglesia Católica y demás confesiones religiosas, las sociedades, asociaciones fundaciones, empresas con personería jurídica y las personas de existencia visible. Asimismo, podrán crear, sostener y organizar escuelas, nombrar y promover su personal directivo, docente, administrativo y auxiliar, disponer de

edificios escolares, generar planes, certificar y participar del planeamiento educativo. Como obligación deben responder a los lineamientos de la política educativa nacional y jurisdiccional, crear ofertas acordes a la comunidad y brindar información pedagógica, contable y laboral para control del Estado. En su Art. 37 se manifiesta, que el Estado realizará el aporte para atender el salario docente de los establecimientos educativos de gestión privada, se basará en los criterios objetivos de acuerdos al principio de justicia distributiva en el marco de la justicia social, la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento y la cuota que percibe. Por último, en el Art. 38 plantea, que los docentes de instituciones de educación privada tendrán derecho a una remuneración mínima igual que los docentes del sector público y deberán tener título reconocidos por normativa vigente en cada jurisdicción.

Las políticas neoliberales destinadas al sector educativo no solo significaron la descentralización del sistema de educación de adultos, también generaron, apertura a la organización de la educación popular desde la resistencia, como al avance del sector privado sobre “lo público”, aumentando la privatización del sistema educativo. Si bien, se incorporó a los sectores populares, ello resultó bajo la subordinación del mercado, resaltando las facultades individuales como actitudes de conocimiento que lo llevan al éxito social. Los grupos vulnerados quedaron bajo la órbita de subsidiariedad del Estado tensándose las relaciones de inclusión-exclusión. Las políticas neoliberales direccionadas por el nuevo orden mundial y los organismos multilaterales de créditos, aplicados en el campo social, estallaron en una gran crisis económica y social en el 2001.

El ingreso al nuevo siglo significó para Argentina una turbulenta crisis económica, política y social. Hacia fines del gobierno de Fernando De la Rúa (1999-2001) la pobreza, indigencia y desocupación se encontraban en altas tasas de crecimiento, junto con las protestas sociales que tuvieron como saldo 27 muertes. La situación política entró en una crisis institucional que llevó a la renuncia del presidente y una posterior seguidilla de figuras presidenciales en once días. La llegada de Néstor Kirchner (2003) marcó la vuelta del establecimiento institucional de representatividad y de estabilidad política, llevándose a cabo con recambio de gobiernosen un período de doce años.

Entre el 2003 y el 2015 se desarrollaron políticas sociales tendientes a la ampliación de derechos. La política pública educativa buscó acrecentar mediante marcos normativos el acceso, permanencia y egreso de los educando a partir de la obligatoriedad, presupuesto y creación de nuevas instituciones educativas. Flavía Terigi (2016) manifiesta, que la política educativa bajo el gobierno de Frente Para la Victoria (FPV) se orientó mediante dos perspectiva: la primera, en la labor legislativa que dio lugar a la sanción de un conjunto de leyes que modificaron el cuadro normativo de la educación argentina en relación a década anterior. La segunda, los programas a través de los cuales tomó forma la iniciativa política del Ministerio de Educación, en el marco de resoluciones acordadas en el Consejo Federal de Educación.

En relación la labor legislativa y sin desconcer la participación de otros sectores como los sindicatos docentes, en la primera presidencia de Nestor Kirchner y la gestión en el Ministerio de Educación del Daniel Filmus, se sancionaron sies leyes relevantes para el sistema educativo:

- Ley N° 25864/03 de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase.
- Ley N° 25919/04 de Fondo Nacional de Incentivo Docente.
- Ley N° 26058/05 de Educación Técnico Profesional.
- Ley N° 26075/05 de Financiamiento Educativo.
- Ley N° 26150/06 de Educación Sexual Integral
- Ley N° 26206/06 de Educación Nacional.

En relación a los programas nacionales, es necesario recordar que algunos ministerios provinciales desarrollaron programas propios o generaron adaptaciones significativas. Sin embargo, podemos identificar tres generaciones de programas:

- Programas anteriores al gobierno del FPV que por diferentes razones fueron conservados, como, el programa de “Educación Solidaria”.
- Programas originados en la Secretaría de Educación porteña y convertidos en nacionales, como, el programa La Escuela y los Medios.
- Por último, bajo la orbita de la gestión ministerial en el marco del cumplimiento de las leyes, el programa de Educación Sexual integral o el Plan de Finalización de Estudios primarios y Secundarios (FinEs).

En relación a la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206/06 podemos resaltar que se propone como objetivo máximo avanzar sobre la fragmentación que presentó la Ley Federal de Educación. En las disposiciones generales del capítulo uno sobre los principios, derechos y garantías, en su Art. 2 se declara que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. El enunciado presenta contradicciones en cuanto declara el derecho social de la educación y, al mismo tiempo, el derecho personal:

La concepción de educación como derecho personal se inscribe en la tradición que postula a la educación como derecho natural de la persona humana, el conservadurismo del siglo XIX y el neoconservadurismo del siglo XX y la Iglesia se identificaron e identifican con esta tradición para argumentar la primacía de la familia como agente educativo natural y primario y la subsidiariedad del Estado en materia educativa (Barco, 2008: 10).

En el Art. 6 de la Ley de Educación Nacional se explicita, que el Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender. Son responsables de las acciones educativas el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los términos fijados por el Art. 4 de la ley; los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad; y la familia, como agente natural y primario. La continuidad se evidencia en mantener a la familia como agente natural y primario bajo postulados conservadores y reconocer a distintas instituciones privadas y de confesiones religiosas como agentes educativos, dejando a la vez una apertura mediante el planteo formal sobre una posible municipalización de la educación, otorgándole el carácter de garante.

En aspectos que se podrían caracterizar como avances enunciados en el Art. 9 se propicia el Estado como garante del financiamiento del sistema educativo, destinando exclusivamente a la educación la suma no inferior del 6 % del Producto Interno Bruto. Al mismo tiempo, se anuncian otros fines como:

garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales, estrategias pedagógicas y recursos prioritarios a los sectores más desfavorecidos de la sociedad; asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo; asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles y brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

Los enunciados explicitados en la Ley de Educación Nacional, juntos a otros, expresan una superación con respecto a la Ley Federal de Educación ya que ponen al Estado como el principal garante en materia presupuestaria y de derechos adquiridos. Las políticas universales educativas orientadas a reivindicar a los sectores sociales históricamente excluidos van acompañadas de reconocimientos y acciones que visibilicen las cuestiones de género, la diversidad cultural, la protección de niñas y niños y la discapacidad entendida desde el modelo social.

En relación al principio de derecho social de la educación y principalidad del Estado en la garantía de derechos, podemos manifestar, que en su Art. 16 se declara la ampliación de obligatoriedad de la escolaridad secundaria y que Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología junto con las autoridades jurisdiccionales competentes aseguren su cumplimiento a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, ajustándose a los requerimientos locales, comunitarios, urbanos y rurales.

Teniendo en cuenta dicho artículo, específicamente podemos señalar, que Ley de Educación Nacional N° 26206/06, en relación a la educación de Adultos no la considera como Régimen Especial y la denomina en su Art. 46 Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, integrándola en las ocho modalidades del sistema educativo:

...destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida (LEN, 26206/06: 9).

En continuidad como política para el nivel en su Art. 47 sostiene, que los programas y acciones destinadas a la modalidad dependientes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en articulación con otros ministerios (Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Desarrollo Social, entre otros), se vincularán con el mundo de la producción y el trabajo. Siendo el Estado el garante del acceso a la información y orientación de las ofertas de educación permanente y sus posibilidades de acceso. Por último, en su Art. 48 en relación a la organización curricular e institucional establece, que responderán a los presentes objetivos y criterios:

a) Brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria. b) Desarrollar la capacidad de

participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática. c) Mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral. d) Incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural. e) Promover la inclusión de los/as adultos/as mayores y de las personas con discapacidades, temporales o permanentes. f) Diseñar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura. g) Otorgar certificaciones parciales y acreditar los saberes adquiridos a través de la experiencia laboral. h) Implementar sistemas de créditos y equivalencias que permitan y acompañen la movilidad de los/as participantes. i) Desarrollar acciones educativas presenciales y/o a distancia, particularmente en zonas rurales o aisladas, asegurando la calidad y la igualdad de sus resultados. j) Promover la participación de los/as docentes y estudiantes en el desarrollo del proyecto educativo, así como la vinculación con la comunidad local y con los sectores laborales o sociales de pertenencia de los/as estudiantes. k) Promover el acceso al conocimiento y manejo de nuevas tecnologías (LEN, 26206/06: 9).

Siguiendo con la responsabilidad del Estado en materia educativa, es importante señalar que en el año 2005 se sancionó la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075, que en su Art. 2, inciso D, se propuso avanzar en la universalización del nivel medio/polimodal con el fin de lograr que los jóvenes no escolarizados, que por su edad deberían estar incorporados a este nivel, ingresen o se reincorporen y completen sus estudios. El inciso E, manifestaba Erradicar el analfabetismo en todo el territorio nacional y fortalecer la educación de jóvenes y adultos en todos los niveles del sistema. Dicha ley, junto a las demás mencionadas anteriormente, forman parte de la organización normativa del sistema educativo y se complementarán con las resoluciones del Consejo Federal de Educación como políticas específicas de la modalidad.

El recambio de gobierno, en el 2015, como muchos otros países de Latinoamérica, se caracterizó por el regreso del modelo neoliberal como políticas de Estado. María Fernanda Estévez (2019) plantea que:

Tal régimen neoliberal, significaría la profundización de un capitalismo cada vez más concentrado (en) términos de riqueza, el cual tiende a ampliar las desigualdades económicas y sociales, y tiene capacidad de avanzar en la mercantilización de distintas esferas de la vida social, convirtiendo derechos en servicios, entre ellos, el derecho a la educación (Estévez, 2019: 50).

Al asumir Mauricio Macri (2015-2019) a la presidencia nacional, designó como Ministro de Educación a Esteban Bullrich. Laura Graciela Rodríguez (2017) señala, que lo que llamó la atención fue la designación de funcionarios que venían de trabajar en empresas tabacaleras y de turismo, careciendo de experiencias en gestión estatal, principalmente en el área educativa. Continúa señalando, que una de las primeras medidas fue modificar el Decreto 13/2015 de la Ley de Ministerios, creándose el Ministerio de Educación y Deporte. La legislación sostenía que dicho ministerio debería asistir al Presidente de la Nación y al Jefe de Gabinete de Ministerios en órdenes de sus competencias

establecidas por la Ley Federal de Educación (N° 24195/93), Ley de Educación Superior (N° 24856/95) y Pacto Federal Educativo (N° 24856/97), desconociendo la Ley de Financiamiento Educativo N° 26075/05 y Ley de Educación Nacional N° 26206/06.

María Fernanda Estévez (2019) manifiesta, que el supuesto error debió ser remediado por el reclamo de sindicatos docentes y políticos, como, el ex Ministro de Educación Daniel Filmus. Y continúa diciendo que, en el 2018 por decreto N° 801 Educación se fusionó con Cultura, Ciencia y Tecnología, que dejaron de tener rango ministerial para constituirse en Secretarías de Gobierno del Ministerio de Educación, conformándose el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología:

En ambas reestructuraciones ministeriales, el gobierno macrista creó y luego mantuvo las Secretarías de Evaluación Educativa, de Innovación y Calidad Educativa, de Gestión Educativa, de Políticas Universitarias y del Consejo Federal de Educación; estructura que ya daba cuenta de algunas de sus prioridades: en comparación con la anterior gestión kirchnerista, la Subsecretaría de “Equidad y Calidad Educativa” devino en Secretaría de “Innovación y Calidad Educativa” y apareció la Secretaría de “Evaluación Educativa”, marcando en tales casos algunas reorientaciones que asumiría la gestión macrista (Estévez; 2019: 55)

En cuanto a la política educativa en el 2016 se firmó el Plan Estratégico Nacional (2016-2021) “Argentina Enseña y Aprende” que estableció los ejes y objetivos prioritarios acordados con las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En el texto introductorio del documento, se plantea que:

Su finalidad es lograr entre todos/as un país con una educación de calidad centrada en los aprendizajes, que brinde a la totalidad de los/as niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as los saberes socialmente significativos y las capacidades para su desarrollo integral en condiciones de igualdad y respeto por la diversidad.

En el marco de los principios establecidos en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 y los compromisos asumidos por el Consejo Federal de Educación en la Declaración de Purmamarca, este nuevo plan organiza una agenda de trabajo conjunta entre las autoridades nacionales, provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) en pos de avanzar hacia el desarrollo de una política pública educativa integral, inclusiva y de calidad que atienda las particularidades provinciales y locales, y abarque a todos los niveles y modalidades del sistema educativo (PEN-AEyA, 2016:3).

El Plan propone como ejes centrales de la política educativa nacional:

- Aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales: ingreso, permanencia, aprendizaje de calidad y egreso de la totalidad de los/as niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as de la educación obligatoria.
- Formación docente, desarrollo profesional y enseñanza de calidad: formación inicial y continua, condiciones propicias para el desarrollo profesional docente y acompañamiento para el fortalecimiento de la enseñanza.
- Planificación y gestión educativa: planificación y gestión de los procesos educativos en los ámbitos nacional, provincial y escolar para el cumplimiento de los objetivos establecidos en este plan.

- Comunidad educativa integrada: participación coordinada y comprometida de toda la comunidad educativa en la implementación de este plan con acuerdo federal (PEN-AEyA, 2016: 5).

Por otra parte, el Plan explicita tres ejes trasversales que contribuyen a generar condiciones y oportunidades para el desarrollo, como también, herramientas para el logro de los objetivos propuestos en contextos complejos, diversos y cambiantes:

- Innovación y tecnología: prácticas innovadoras e incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a la gestión institucional.
- Políticas de contexto: planificación e implementación de políticas pedagógicas contextualizadas.
- Evaluación e información: evaluación y uso de la información puesta al servicio de la escuela, la comunidad y las autoridades provinciales y nacionales para la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes.

En cuanto a la Educación de Jóvenes y Adultos es pertinente resaltar las consideraciones propuestas en los ejes centrales, que orientarían en particular la educación de la modalidad:

- En relación a los Aprendizajes de Saberes y Capacidades se propone garantizar el ingreso, permanencia y egreso de todos/as los/las niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as de la educación obligatoria, específicamente el inciso 1.1.5 establece el "*Diseño de programas de reingreso para que la población no escolarizada vuelva a la escuela y la termine, especialmente jóvenes y adultos/as*" (PEN-AEyA, 2016: 5).
- En el eje de Formación docente, desarrollo profesional y enseñanza de calidad, en relación al Fortalecimiento de Prácticas de Enseñanza dispone, en el inciso 2.2.6, que debe existir una oferta de formación continua específica y de calidad para todas las modalidades, en las que se encuentra incluida la de Jóvenes y Adultos.
- En el eje de Comunidad Educativa Integrada en relación a Promover la Participación de las Familias en el Acompañamiento de las Trayectorias escolares, en el inciso 4.2.2, plantea la necesidad de desarrollar acciones de involucramiento de las familias en la asistencia a la escuela, las trayectorias y los aprendizajes de los/as niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as. Asimismo, en su inciso 4.2.4, manifiesta la expansión y mejora de los programas de terminalidad de la educación primaria, secundaria y de formación profesional para padres/madres y adultos/ as en general.

El Plan Argentina Enseña y Aprende se encuentra atravesado por los principios de lógicas mercantilista de la educación y fue acompañado por una serie de decisiones presidenciales y ministeriales que dan cuenta que el proyecto de política educativa no estaba pensado en garantizar el derecho a la educación, la formación integral e inclusiva del sistema educativo. Laura Graciela Rodríguez (2017) resalta algunas acciones, en el primer período, que demuestran este carácter neoliberal de la política educativa:

- A contramano del discurso sobre el déficit fiscal y la necesidad de controlar el gasto público se amplió el número de ministerios de 16 a 20. Incrementó de cinco a siete la cantidad de Subsecretarías: Coordinación Administrativa; Enlace y Cooperación Intersectorial e Institucional; Innovación y Mejora de los Aprendizajes; Gestión y Políticas Socioeducativas; Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias; Deportes y Alto Rendimiento Deportivo; y Educación Física, Recreación e Infraestructura. Y eliminó la Subsecretaría de “Equidad”, dejando la “Calidad” asociada a “Innovación”.
- A partir del decreto 236/16 que estableció que los convenios celebrados con universidades nacionales o privadas que hayan sido expresamente solicitados hasta el 29 de febrero de 2016, quedaban sin efecto a partir del 1 de abril de 2016. También se vieron afectados los equipos centrales y los que gestionaban en el territorio de Programas como Progresar, Conectar Igualdad, Primaria Digital, CAJ, CAI, FinEs, Turismo Educativo, Orquestas Infantiles y Juveniles y radios escolares.
- Se aprobó el Plan de Formación Docente (2016-2021) y se confirmó que se relanzaría el Programa “Nuestra Escuela” a fines del 2016. Se cerraron las formaciones académicas y se decidió enviar los fondos a las provincias.
- El Plan Conectar Igualdad paso a la órbita de Plan Nacional Integral de Educación Digital, se modificaron orientaciones teóricas y pedagógicas con las que venían trabajando, al mismo tiempo, que se desfinanció la entrega de computadoras.
- El Operativo Aprender se reemplazó por el Operativo Nacional de Evaluaciones que buscó evaluar los estudiantes de sexto grado de primaria y último año de secundaria.
- Se realizaron despidos de diferentes áreas del sistema estatal. Rodrigo Recalde (secretario gremial de ATE) estimó que fueron un total de 200 puestos de trabajos, siendo 70 en la Dirección Nacional de Políticas Educativas, 50 en el INFD, 20 en Educación de Jóvenes y Adultos y el resto en la Dirección Nacional de Información y Estadística de la Calidad Educativa, Plan Nacional de Lectura, Educación y Memoria, Educación Sexual Integral, Educación Intercultural Bilingüe, Biblioteca de Maestros, Educación para Adultos y Educación Artística.

1.2. Cambios, continuidades y principios en la legislación educativos de la Provincia de Río Negro.

La vuelta a la democracia significó un gran debate del sector gremial y gubernamental, particularmente en educación, con la idea de finalizar con la persecución ideológica y continuidad del poder de la dictadura. Siguiendo los aportes de Héctor Roncallo (2006), este período se caracteriza por la definición de la reforma de Nivel Medio con la incorporación del Ciclo Básico Unificado y sucesivas reformas en diferentes niveles de enseñanza, con líneas de modificación, pero desorganizadas, ya que no solo se presupuestó lo necesario para garantizar dicha reforma, sino, que a nivel curricular para Nivel Medio se elaboró el Diseño Curricular de Ciclo Superior y posteriormente el de Ciclo Básico.

En el inicio de la década de los noventa se sancionó la Ley Orgánica de Educación 2444/91. En su Art. 4, la normativa define, que el Estado Provincial garantiza el derecho a la educación gratuita mediante su promoción y prestación de servicios a todas las personas de 4 (cuatro) a 16 (dieciséis) años de edad, residentes en todo el territorio, de acuerdo a los niveles explicitados. Silvia Barco (2005) plantea, que si bien se:

define a la educación como derecho social cuyas metas son la democracia y la justicia social y, al mismo tiempo, anticipa contenidos presentes en la Ley Federal como la preocupación por la calidad de la educación y la implementación de evaluaciones periódicas para medirla eficiencia de los servicios educativos. Coexisten en la legislación significados que en la historia de los debates político educativos provienen de concepciones antagónicas (Barco, 2005: 69).

En relación a la organización curricular y eficacia del servicio educativo la Ley 2444/91, en su Título II, orienta casi todo el Capítulo I a la organización curricular. Podemos resaltar que en el Art. 21 explicita que para el cumplimiento de fines y funciones de la educación se aplicaran Diseños Curriculares Básicos Generales para los niveles del sistema educativo y Diseños Curriculares Básicos Particulares para cada modalidad y programas educativos como instrumentos orientadores de las aptitudes, conocimientos generales, específicos y técnicos, atendiendo la proyección de Río Negro en el contexto nacional. En el Art. 22 profundiza que la orientación de los Diseños Curriculares Básicos, deberán atender el estado y evolución del conocimiento, las peculiaridades psicológicas según la edad de los educandos, considerar la diversidad geográfica y cultural de la provincia con el fin de facilitar la acción pedagógica más eficaz para cada ámbito. En su Art. 23 para la elaboración de los Diseños Curriculares Básicos se aplicarán permanentes evaluaciones de todos los servicios del sistema educativo con el fin de mejorar la calidad de las prestaciones educativas. Por último, en el Art. 25, el proceso educativo en su conjunto estará sujeto a una evaluación integral, continúa y flexible con el propósito de verificar las condiciones de calidad de los servicios educativos.

En relación a la Educación de Adultos se la reconoce como parte de la estructura del sistema educativo provincial. En el Art. 45, se la menciona como una de las modalidades del servicio educativo y en el Art. 53 establece, que dichos servicios para adultos se dirigirán principalmente a personas mayores de 16 (dieciséis) años de edad con el fin de proporcionarles alternativas que les permitan recuperar su oportunidad de acceder a la formación general obligatoria de la que se hubieran vistos privados por cualquier motivo. Sin embargo, no se especifica la modalidad de adultos secundario hasta la sanción de decreto 2070/92, en el que se modifican variados artículos de la Ley Orgánica de Educación, particularmente, el Art. 88 Bis pertenecientes al Capítulo II de Consejos Institucionales y Directivos, se estipula que para el nivel medio nocturno se integrará la representación de docentes y director: para el caso de alumnos mayores de (dieciséis) años y padres el número de sus representantes variará conforme a la matrícula y la edad del alumnado, en forma proporcional.

Si bien la Ley Orgánica forma un avance importante en materia de principalidad estatal, el ajuste como política central formó parte del sistema educativo y su vinculación con la Ley Federal caracterizan el período. Silvia Barco (2005) analiza algunos lineamientos en torno a la política educativa:

- Entre 1991 y 1993 se emitieron resoluciones del Concejo de Educación que tendieron a reducir el gasto en inversión. Se modificó el régimen de licencias y la no cobertura de cargos docentes, administrativos, técnicos, auxiliares y personal de servicios generales. Por resolución 2065/92 se estableció el ajuste de la planta funcional de maestros de ciclos de escuelas primarias y jardines a partir del ciclo lectivo 1993. Los supervisores y directivos mediante resoluciones abandonaron el carácter pedagógico para ser reconocidos como funcionarios estatales que debían garantizar la aplicación del programa provincial.
- En relación al presupuesto educativo entre 1995 y 1998 se redujeron los recursos provinciales de un 30,26% al 21,72%. Se suprimió la Reforma Educativa de Nivel Medio, se eliminaron horas cátedras de nivel medio y superior, Residencias Estudiantiles, cargos de psicólogos y médicos en las escuelas especiales, entre otros. Se reordenaron las plantas funcionales de las escuelas medias y agropecuarias, se suprimió el Servicio de Educación para el Apoyo Laboral, destinado la formación laboral de jóvenes y adultos.
- El acuerdo celebrado a fines de 1997 entre la provincia y el Banco Mundial llevó a que el Estado adquiera nuevos compromisos en materia educativa como: fijar pisos del “gasto educativo”, techo al gasto en personal, el cierre de casi la mitad de los Institutos de Formación Docente y mejorar la fórmula de subsidios estatales al sector educativo privado. La crisis educativa provincial generó la expansión del sector, asumiendo el estado un rol subsidiario en materia administrativa y financiera. El Estado Provincial entre 1999 y 2001, le aportó al sector privado en concepto de Transferencias, las cifras de \$ 12.200.000, \$13.700.000 y \$ 18.600.000, respectivamente (Barco, 2005: 80).
- En 1999 se tercerizaron los servicios de limpieza y mantenimiento.

Como resultado de la política de ajuste provincial la autora continúa señalando, que para fines de la década de los ´90 se presentaron graves problemas socio-educativos que llevaron a que, de los 176.337 niños y jóvenes en edad escolar, aproximadamente 21.000 estaban fuera del sistema, que sólo el 29,66% de los niños de 4 (cuatro) años asistía al Nivel Inicial y que sólo el 53,51% de los jóvenes de 16 (dieciséis) años estaba en el sistema educativo. Los índices de repitencia figuraban en los más altos del país, en el caso de la educación secundaria en el primer año de la escolaridad ascendía al 22,3%, en el segundo año al 22,8% y en todo el nivel medio era del 17,71%. Finalizando sólo el 27% de los alumnos el trayecto correspondiente en término.

En este período vemos que la responsabilidad estatal de garantizar la educación consagrada en la Constitución Provincial y adaptada a la Ley Orgánica de Educación se vulnera avanzando sobre el sector la lógica mercantilista, de competitividad y asistencialista. Al mismo tiempo, que se aparta cada vez más del carácter democrático que inundó las acciones colectivas entre diferentes actores del sistema educativo al inicio de la recuperación democrática.

La llegada al gobierno de Miguel Saiz (2003-2011) significó una serie de cambios en la política educativa provincial. Específicamente en el 2005, la designación de Cesar Barbeito en la cartera educativa se caracterizó por una agenda reformista

en las que se puede identificar acciones concretas plasmadas en el Balance de la Gestión Educativa de la provincia de Río Negro (2005-2011):

- En nivel inicial: se dio apertura a sala de cuatro años y se crearon Jardines Maternales por Ley N° 4268/07.
- Nivel primario: la extensión de la jornada escolar. Se pusieron en acción una serie de Programas como: Una hora Más (2011), Aulas Digitales Móviles, Fortalecimiento de la Alfabetización Inicial (2008). También se elaboró un Nuevo Diseño Curricular para el nivel (2011).
- Nivel Secundario: se inició un proceso de transformación curricular aprobado en el 2008 por Resolución N° 235, el nuevo Diseño Curricular del Ciclo Básico de tres años y en el año 2010 el del Ciclo Orientado de dos años mediante la Resolución N° 3246. Ambos diseños introdujeron varias novedades, tanto en el plano de los espacios curriculares como en la didáctica y en la organización institucional.
- Educación media en entorno virtual: ante la obligatoriedad de la escuela secundaria que disponía la Ley de Educación Nacional y el no alcance de su cobertura en las zonas rurales se puso en marcha en el 2008 los CEM Rurales. Para el 2011 existieron en la provincia 29 sedes de CEM rural, de las cuales 25 congregaban a 251 jóvenes y 4 a 107 adultos.
- Nivel Superior: en el 2008 se revisaron los diseños curriculares de los niveles inicial, primario, y de educación física, en los que se incorporaron ciertos espacios curriculares promovidos por el INFD, como las nuevas tecnologías, la educación sexual, la alfabetización inicial o el seminario de literatura infantil.

En todo el informe no se encuentran políticas destinada específicamente para la Educación de Jóvenes y Adultos. Sin embargo, existen resoluciones del Ministerio de Educación de Provincial que abordaremos en el apartado siguiente junto los lineamientos nacionales.

En el 2012, bajo el gobierno de Alberto Weretilneck (2012-2019), se sancionó la Ley Orgánica de Educación N° 4819, que, en concordancia con la Ley Nacional de Educación, tiene como principios fundamentales declarar la educación como Derecho Social y brindar garantía mediante presencia continua del Estado.

Dicha ley, en el capítulo V, Art. 65, refiere a la Modalidad Permanente de Jóvenes y Adultos como destinada a todos aquellos jóvenes y adultos que han visto interrumpida o impedida su escolaridad en la edad teórica establecida por esta ley para la Educación Primaria y Secundaria común, y que por lo tanto han sido vulnerados en su derecho social a la educación. Asimismo, en el Art. 67, plantea que la misma debe concebirse como un proceso de educación “entre adultos”. Las variables bio-psicosociales que intervienen en los procesos de aprendizaje de los jóvenes y adultos difieren sustantivamente y merecen ser atendidas con procedimientos y propuestas acordes a ellas.

El Art. 38 define a partir de variables etarias, las escuelas de jóvenes que comprendería a todos aquellos estudiantes que tengan entre 16 y 21 años, y las escuelas de adultos para quienes presenten una mayoría de edad, a partir de los 21 años. Y continúa planteando, que define a los sujetos destinatarios de la

modalidad agrupados por edades porque se trata de diferentes etapas vitales que conlleva diferentes trayectorias, tiempos de aprendizajes, experiencias del mundo del trabajo, construcciones sobre la realidad social y el mundo, exigiendo considerar su especificidad.

En su Art. 71 es pertinente resaltar que los fines socioeducativos de la modalidad son: a) Organización institucional y curricular, con perspectiva de género, tomando en consideración la trayectoria de exclusión socioeducativa que predomina en la mayoría de los estudiantes de esta modalidad; b) Desarrollar propuestas de alfabetización articulada entre nivel primario y secundario; b) promover la educación de jóvenes y adultos con discapacidades temporarias o permanentes; d) Ejercer una pedagogía acorde a los destinatarios que requiere de estrategias distintas a las de los colegios diurnos; e) Otorgar certificaciones parciales y acreditar los conocimientos adquiridos a través de la experiencia laboral y/o educativa anterior; f) Desarrollar acciones educativas que privilegien la presencialidad pero que abarquen la semipresencialidad y la educación a distancia para zonas alejadas, asegurando la calidad e igualdad de resultados; g) Promover la participación de estudiantes en proyectos educativos; H) Promover el acceso al conocimiento y manejo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación; I) Implementar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad que facilite la continuidad de las trayectorias y favorezca la terminalidad de los estudios; j) Desarrollar programas de formación específica para la modalidad desde los Institutos de Formación Docente.

Por último, se promueve la educación no formal de los jóvenes y adultos complementarias a la educación formal, que satisfagan las necesidades de calificación de los trabajadores rurales o urbanos, la promoción comunitaria, y las necesidades culturales y recreativas específicas, aprovechando las capacidades y recursos educativos de la comunidad, sin constituir propuestas pedagógicas que acrediten títulos de validez oficial. Al mismo tiempo, que respondan a especificidades territoriales y se articule con otros organismos estatales, organizaciones sociales de la comunidad como sindicatos, talleres, cooperativas. La educación no formal deberá coordinar sus acciones con la educación formal de jóvenes y adultos promoviendo el reingreso a los tramos de educación obligatoria en tanto derecho social consagrado.

1.3. Lineamientos curriculares de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Resoluciones nacionales y provinciales.

La aplicación de la Ley Federal de Educación, en el marco de reformas educativas de los '90, significó una diversificación en su implementación. En muchas provincias convivieron en los niveles, primario y secundarios, modelos preexistentes con la reforma propuesta de educación Básica y Polimodal, con la ausencia de normativas que regulen la coherencia del sistema. En el caso de la Educación de Jóvenes y Adultos también se llevó a cabo en un proceso de diversidad y para el 2006:

existían siete modelos de implementación de lo dispuesto por la LFE para la modalidad de EJyA: 1) provincias que implementaron la reforma y que cuentan con ofertas de educación general básica y polimodal de manera exclusiva (2 jurisdicciones); 2) provincias en las que se implementó la nueva

estructura pero persisten ofertas de la estructura anterior (cuatro jurisdicciones); 3) provincias en las que el cambio de estructura se llevó a cabo en todos los niveles pero convive con la estructura anterior en el nivel básico y en el secundario (cuatro jurisdicciones); 4) la implementación de la estructura establecida por la LFE se dio sólo en el secundario, persistiendo ofertas de la estructura anterior tanto en el nivel primario como secundario (cuatro jurisdicciones); 5) una jurisdicción implementó la nueva estructura en el secundario, pero sin la modalidad de EGB 3; 6) en cuatro provincias se creó solamente la oferta de EGB3 para adultos, persistiendo para primaria y secundaria las ofertas tradicionales; 7) finalmente cinco jurisdicciones no aplicaron la reforma (C.A.B.A., Formosa, Neuquén, Río Negro y Tierra del Fuego) (Rodríguez, 2008. En: Schoo, 2010: 11-12).

Este contexto de diversidad, en el que se encontraba de Educación de Jóvenes y Adultos, surgieron propuestas organizativas y formativas implementadas por organizaciones de la sociedad civil que lograron un reconocimiento legal bajo la figura de gestión social, como los Bachilleratos Populares.

A partir del 2005 con la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo, y su promulgación en 2006, mismo año que la Ley de Educación Nacional, se visualiza la necesidad de una centralización del Estado nacional que garantice el derecho a la educación. Como señalamos en párrafos anteriores, dos puntos centrales dicha Ley fueron: la erradicación del analfabetismo y la universalización del nivel medio y polimodal. En cuanto a la Ley Nacional de Educación, el cambio se dio en la obligatoriedad y la incorporación de la Educación de Jóvenes y Adultos en las ocho modalidades del sistema educativo nacional.

En el 2007 el Consejo Federal de Educación aprobó por Resolución N°22 el Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011 en que se propone:

objetivos a mediano y largo plazo: para 2011 triplicar la población atendida en 2005 en esta modalidad y para 2015 lograr que el 100% de los jóvenes entre 18 y 30 años y el 70% de los mayores de 30 años finalicen sus estudios secundarios. Para ello, se propusieron diversos criterios de intervención: articular estrategias y acciones conjuntas con las organizaciones de la sociedad y con el conjunto del sistema educativo, priorizar los esfuerzos en la atención de la franja etaria de 18 a 40 años, aplicar multiplicidad de recursos, nuevas estrategias pedagógicas y nuevos modelos institucionales para la Modalidad, desarrollar acciones específicas según características etarias, socioculturales, laborales y económicas de la población meta (Schoo, 2010: 13).

Durante el 2008 se creó la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, integrada por representantes de todas las jurisdicciones del país que colaboró con la Dirección de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación Nacional en la elaboración de documentos específicos para esta modalidad. En 2009 el Consejo Federal de Educación aprobó para la discusión la Resolución N°87 "a" de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento Base y Resolución N°87 "b" Lineamientos Curriculares. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

En el anexo "A", en la Organización de la Modalidad, en el apartado referido a lo curricular explícita, que la construcción de aprendizajes en las personas jóvenes

y adultas está estrechamente ligada a sus experiencias, a su lógica de razonamiento y de acción y a las condiciones socio-culturales en que tal proceso se desarrolla. Por lo que la propuesta curricular debe remplazar las lógicas de logros educativos concebidos a la enseñanza y aprendizaje. El currículum debe propiciar la autonomía en la organización y gestión de proyectos de aprendizajes, como generar ofertas de formación general y técnico-profesional, en formatos flexibles que atiendan a la realidad de los sujetos y que les posibilite iniciar, discontinuar y retomar la formación. Plantea, que la revisión de los aspectos curriculares deberá contemplar también el logro de una adecuada articulación entre los niveles primario y secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

En el Anexo “B” sobre los Lineamientos Curriculares en La Estructura Modular refiere a construcción de diseños curriculares modulares basado en la contextualización de la enseñanza y los sujetos. Se define el módulo como:

una unidad curricular referida a un campo de contenidos que constituye una unidad de sentido que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente evaluables, con un importante grado de autonomía en relación con la estructura curricular de la que forma parte (Res. N°87 “B”, 2009: 6).

Se explica que los módulos permiten una multiplicidad de formas de articulación entre sí, personalizando la formación del estudiante, que requieren un sistema de correlatividades que oriente el aprendizaje, ofreciendo al estudiante criterios para la regulación de su trayectoria formativa. Asimismo, el campo de contenidos que constituye la unidad de sentido de cada módulo pueden ser las áreas o campos de saberes. A su vez, un módulo puede estar formado por secciones o unidades organizadas de distintas formas según diversos criterios, tales como núcleos de contenido o niveles de aprendizaje. Cada módulo es una unidad a la que se le debe asignar la acreditación parcial que le corresponda en cada plan de estudios. Corresponde a las jurisdicciones definir el campo de contenidos y la organización de cada módulo.

En relación al diseño modular curricular se propone adoptar para la Educación de Jóvenes y Adultos un sistema centrado *en la carga de trabajo total que el estudiante necesita para la consecución de las capacidades previstas en un módulo, en un determinado ciclo formativo y en un nivel de certificación* (Res. 87 “B”, 2009: 7). En dicha carga se contemplaría las horas que el estudiante emplea en procesos de aprendizajes de unidades curriculares con el docente y las horas que emplea en actividades independientes-estudio, prácticas, preparación de exámenes, actividades laborales y/o comunitarias- vinculadas a su praxis educativa. Esto optimizaría la acreditación de aprendizajes en sistemas presencial, semipresencial o a distancia. Se propone que la cantidad de horas de formación secundaria sea un total de 3.000 horas reloj, divididas en:

- Formación Básica 1.350 Horas de contacto estudiante- docente y 900 horas de trabajo independiente del estudiante. Completando un total de 2.250 horas.
- Formación Orientada 450 horas de contacto estudiante- docente y 300 horas de trabajo independiente del estudiante. Completando un total de 750 horas.

En relación a los ciclos formativos se plantea que la Formación Básica común a todas las orientaciones estará centrada en el logro de capacidades esperables propias de las disciplinas y de los ejes transversales, en estricta vinculación con la praxis social de los estudiantes y sus contextos. Asimismo, la Formación Orientada deberá brindar dominio de capacidades propias de un determinado ámbito de desempeño social y/o laboral. Se encontrarán a cargo del ciclo formativo las áreas jurisdiccionales, áreas competentes al Ministerio de Educación y le otorgarán principal importancia a la participación de los colectivos del mundo del trabajo y producción estableciéndose, que las figuras definidas tendrán reconocimiento como referentes de los componentes curriculares de la educación secundaria de jóvenes y adultos en todo el país, una vez hayan sido validadas por el Ministerio de Educación de la Nación.

El documento de Lineamientos Curriculares trabaja sobre la alternativa de reconocer las múltiples trayectorias formativas de los estudiantes, valorando el contexto en el que se desarrollan las identidades, buscando ampliar el ingreso y reingreso del estudiantado a la educación formal. La construcción de conocimiento está asociada a las capacidades y competencias anclada en el desempeño social, cultural y específicamente laboral. Mónica Rodríguez (2012), manifiesta que:

En la Mesa Federal del 27 de noviembre del mismo año se aprueba el enfoque pedagógico político del Documento elaborado por la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos “Propuesta educativa para Jóvenes y Adultos basada en el desarrollo y la construcción de capacidades” así como el concepto de capacidad y su diferenciación en Generales y Específicas. La Mesa propuso también realizar en lo inmediato el listado y desarrollo de las capacidades tanto para estudiantes como docentes y supervisores de la EPJA y con este propósito en febrero de 2010 se conformó una Comisión Ad Hoc con integrantes de las jurisdicciones cuyos perfiles respondían a las directrices trazadas por la Dirección. En agosto del mismo año la Dirección aprueba el Documento de la Comisión “Capacidades de Estudiantes y Docentes de la EPJA” (Rodríguez, 2012: 87).

Continúa diciendo, que mediante la consideración de dichos documentos y la Ley de Educación Nacional, el Consejo Federal de Educación aprobó por Resolución N° 118/10 “A” el Documento Base “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y, bajo Resolución N° 118/10 “b” los “Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”, que finalmente definirán los lineamientos políticos para la modalidad. Sostiene, que el Documento Base encuadró las líneas de acción en el avance, con adaptaciones, de la población escolar que se encontraba fuera del sistema educativo. Al mismo tiempo, abordó aspectos de la dimensión curricular que deberán ser incorporados para la elaboración de los diseños, quedando concertados los lineamientos político-pedagógicos de la modalidad a los cuales las jurisdicciones deberían ajustar sus propuestas.

En el 2015, el Consejo Federal de Educación aprobó mediante Resolución N° 254 los “Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos-Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudios jurisdiccionales”. El documento en las Consideraciones Generales señala, que tiene como antecedente para su elaboración el Documento Base y los Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y

Adultos Resolución N° 118/10, el cual tomó como referencia los documentos elaborados por Resolución N° 87/09 “A” y “B” del Consejo Federal de Educación, en relación a la organización de Ciclo Básico y Orientado de la escuela secundaria. En cuanto al campo de contenidos definidos a partir del desarrollo de capacidades señala, que adquieren principal relevancia las situaciones problemáticas y los Proyectos de Acción que se formulen para abordar la compleja realidad de los sujetos y sus contextos, al mismo tiempo, que se garanticen las trayectorias escolares de los educandos. En cuanto a los campos de contenidos todos los módulos deberán contener: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Los campos de arte y lengua extranjera deberán abordarse a partir de las posibilidades existentes en las escuelas de la modalidad y formar parte de las definiciones jurisdiccionales.

En cuanto a los Campos de Contenidos, Áreas y/o disciplinas manifiestas, que el campo de las Ciencias Sociales, lo integran geografía, historia, economía, educación ética y construcción de ciudadanía. Considera las asignaturas como aquellas que aproximan a la realidad a su modo, con diferentes enfoques, herramientas metodológicas y conceptuales. Señala, que la presentación integrada de disciplinas en un área no intenta disolverlas sino abrir el diálogo y la comunicación entre disciplinas específicas que posibiliten la conformación de una visión del mundo y el análisis de las sociedades, sus estructuras y dinámicas. Para cumplir con estos propósitos es valioso recoger las miradas del mundo que construye el joven y el adulto, y los instrumentos con lo que se valen para alcanzarla. El campo de las Ciencias Sociales se plantea la construcción conceptual de educación ciudadana crítica, participativa, responsable y comprometida, vinculada a: identidades, valores democráticos, derechos humanos, género, educación vial, educación para la paz, para el cuidado y la preservación del medio ambiente (Res. N°254, 2015: 16).

Si bien, la Resolución N°254/15 del Consejo Federal de Educación señaló los lineamientos curriculares que debieron acatar las distintas jurisdicciones provinciales para la elaboración de planes de estudios de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, lo cierto es que muchas provincias no han avanzado en la elaboración de los mismos.

En materia curricular de nivel secundario la provincia de Río Negro tiene una larga trayectoria. Si apelamos a la memoria curricular, y como mencionamos en apartados anteriores, la recuperación democrática se vio materializada mediante el proyecto de transformación de la escuela secundaria conocido como “CBU” con “CiSuMo”, Ciclo Básico Unificado con Ciclo Superior Modalizado, que se extendió hasta mediados de la década de 1990 (Alvarez Sánchez y Huinca, 2019: 2). Como señala Florencia Luci (2003), el proceso de elaboración curricular fue previo a la Ley Federal de Educación y se caracterizó por la participación de todos los sectores educativos. Como consecuencia de esto, los abruptos cambios que supuso la implementación de la reforma curricular en varias provincias en pos de la implementación de la Ley, no fueron tales en Río Negro (Luci, 2003: 5). Para 1993, las provincias de Río Negro, Chubut y Santa Cruz no asistieron a la reunión del Consejo Federal, principalmente argumentando en el caso del presidente del Consejo Provincial de Educación al Diario Río Negro que “lo que no aceptamos es que se intente hacer una implementación unitaria de una ley que se llama federal” y agrega “no se puede seguir avanzando sin que empecemos a hablar del tema del financiamiento” (Luci, 2003: 56). A partir de

ese momento, se darán instancia de intentos de implementación, pero es en la administración de Pablo Verani (1995-2003), en la que manifiesta la facultad de avanzar sobre la aplicación de la Ley Federal. En 1997, se implementó el nivel inicial y la EGB1 y, entre 1998 y 2000, se llevó adelante la EGB2 y finalmente, recién en 2001, se adecuaría el tercer nivel de la EGB y el polimodal. En cuanto a nivel medio, por Resolución 201/96, se deja sin efecto la reforma educativa generando gran confusión y desorganización en el nivel. Para el 2003 se contabilizaban más de 70 orientaciones de bachiller que “según comentaba la Directora de Gestión Curricular, se están intentando subsanar en relación a las 5 orientaciones del polimodal” (Luci, 2003: 60).

En la primera década del siglo XXI Andrea Álvarez Sánchez y Huinca Sandro (2019) plantean:

que la Ley de Financiamiento Educativo regeneró el vínculo entre el Estado nacional y las provincias para atender e incrementar el financiamiento y cumplir el propósito de destinar el 6% del PBI a la educación, objetivo que se cumplió en 2010 y; la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 se planteó, entre otros aspectos, la obligatoriedad del nivel secundario y el compromiso del Estado para su universalización (Álvarez Sánchez y Huinca, 2019: 3).

Asimismo, continúan planteando que en materia de educación secundaria a nivel provincial se registraron dos transformaciones en el siglo XXI, la primera, referenciada anteriormente:

en el 2008 que se implementó por Resolución N° 235 que puso en vigencia un nuevo Diseño Curricular estableciendo la formación del ciclo básico de 3 años y el ciclo superior en 2 años. Al mismo tiempo, prevé un nuevo formato curricular en talleres, disciplinas, cargos que contemplaban horas institucionales y coordinaciones para las áreas, buscando superar la fragmentación de las horas disciplinares (Álvarez Sánchez y Huinca, 2019: 4).

Mansilla, Rosales y Lamas (2013) manifiestan, que el proceso de transformación tuvo tres etapas: la primer comprendida entre 2005-2007, en la que se dio un proceso de discusión y elaboración de la propuesta. La segunda en el 2008, de aplicación, que tuvo resistencia por parte del grupo docente y agrupaciones sindicales opositoras a la conducción central del sindicato. La aplicación se llevó a cabo en 6 (seis) escuelas a nivel provincial que solicitaron y sometieron a votación la propuesta de transformación que propuso el ministerio provincial. La tercera etapa, fue de imposición de la transformación en los CEM diurnos y la aplicación paulatina en distintas zonas de la provincia, quedando fuera de dicho proceso las escuelas técnicas y los nocturnos.

La segunda década del siglo XXI se caracterizó por la suspensión, mediante Resolución N° 278 de la implementación progresiva de la reforma secundaria. Un año más tarde, Álvarez Sánchez y Huinca (2019) manifiestan, que se puso en vigencia la Resolución N° 138/13, que configuró una nueva estructura de trabajo en áreas de conocimiento y se crearon 19 escuelas secundarias con base curricular de la Resolución N° 235/08. En relación a este contexto sostienen, que se caracterizó por presentar una diversidad en la forma de funcionamiento de los establecimientos educativos provinciales en tanto resoluciones, planes de estudios y condiciones laborales docentes. En el marco de la Ley de Educación

Nacional, la Ley de Educación Orgánica Provincial y las normativas del Consejo Federal de Educación que contemplaron la obligatoriedad del nivel secundario y la articulación de políticas educativas. A mediados de la segunda década del siglo XXI:

se creó la Comisión Jurisdiccional Curricular integrada por docentes, representantes gremiales (UnTER) y la Dirección de Planeamiento de Educación Superior y Formación, que fijó como objetivo construir un diseño curricular para la educación secundaria, contemplando una política de acompañamiento, asesoramiento y formación continua que facilite la apropiación del nuevo diseño por parte de la comunidad educativa, construcción de normativas que garanticen el desarrollo curricular y orienten los espacios de trabajo y discusión de los actores del sistema educativo (DC ESRN, 2015: 19). Si bien, este proceso se inició en el 2015, la implementación del mismo se concretó en el 2017 debido a la conflictividad que se gestó en torno a las condiciones de trabajo y la estructura curricular por parte de las/os trabajadoras/es de la educación secundaria. Asimismo, es importante resaltar que su implementación no resultó progresiva, sino, total afectando desde el inicio a todos los años de la escuela secundaria (Álvarez Sánchez y Huinca, 2019: 5).

Este recorrido visibiliza que, si bien el nivel secundario ha pasado por distintas etapas de desarrollo curricular, concretamente se han direccionado a la construcción de planes y estructuras curriculares del sector diurno, quedando la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en resoluciones ministeriales.

En el contexto de procesos de transformaciones curriculares en el sistema diurno y en concordancia con las líneas de trabajo proyectadas desde el Consejo Federal de Educación, en la Resolución N°118/10 del Documento Base, el Ministerio de Educación Provincial aprobó por Resolución N° 1018/11 el Plan de Estudios para la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y la caracterización de los sujetos de la modalidad. En la que se establece la organización del Plan en 3.000 horas reloj, de las cuales 2.250 horas corresponden a la Formación Básica y 750 horas a la Formación Orientada de la modalidad, y se adopta la estructura curricular modular.

Se orientó la modalidad mediante los mismos fines y principios explicitados en el Diseño Curricular de la Escuela Secundaria Rionegrina: educar para el conocimiento; la construcción de una ciudadanía activa y plena comprometida con un nuevo orden socio-ambiental, educar para la continuidad a otros estudios y el trabajo. Las características que definen la propuesta curricular que se sustenta en los saberes del Ciclo Básico del Diseño Curricular Resolución N°235/08 y Ciclos Orientados, Resolución N° 3246/10. Se retomó el mapa de la Escuela Secundaria Rionegrina estructurándose en espacios curriculares y espacios interdisciplinarios, adaptados a 3.000 horas reloj, organizados en módulos. Y se incorporó a diferencia de la propuesta de Nación: un Módulo Introductorio y los espacios de Educación Física y Artística quedarían en carácter opcional en el Plan de Estudio, siendo la escuela la que los debería ofrecer simultáneamente. El área de Ciencias Sociales quedaría comprendida en el Ciclo Básico y la conformarían Geografía, Historia y Educación para la Ciudadanía, con una estructura modular de tres horas cátedras cada espacio.

En el 2012, la Resolución N° 582, sostiene que la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos está organizada en diferentes planes de estudios: de cuatro

y tres años de duración y, el Bachillerato libre de Adultos (BLA). Por ello, convoca al trabajo institucional para delinear acciones y revisar el Diseño Curricular aprobado por Resolución N° 1058/11 y establece que mientras dure este proceso se continuará con los planes de estudios y diseños curriculares anteriores a dicha norma. En el mismo año el Consejo Provincial de Educación aprobó por Resolución N° 910 la creación de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) con anexos para la Educación de Jóvenes y Adultos en los servicios penitenciarios mediante el Plan de Estudio Perito Auxiliar en Relaciones Humanas, quedando comprendidos los siguientes establecimientos:

- Unidad Penal N° 5 de la localidad de General Roca.
- Establecimiento de Ejecución Penal y Encausados II, de la localidad de General Roca.
- Establecimiento de Ejecución Penal y Encausados III de la localidad de Bariloche.
- Establecimiento de Ejecución Penal y Encausados IV de la localidad de Choele Choel;
- Establecimiento de Ejecución Penal y Encausados V de la localidad de Cipolletti;
- Establecimiento Penal VII de la localidad de Pomona.

De esta manera quedó establecido lo planteado en la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 y la Ley N° 26061/05 de orientación, ordenamiento y regulación de las actividades educativas que brindan servicios correspondientes a diversos niveles y/ o modalidades en contextos privados de libertad. Al mismo tiempo, en lo concerniente a la Ley Orgánica Educación Provincial N° 2444 que contempla el servicio y/o programas de educación especial a los procesados o condenados por la justicia.

En el 2013, bajo la dirección ministerial de Marcelo Mango, se emitió la Resolución N° 139 que plantea, la propuesta denominada Escuela para Jóvenes. En su anexo I, se manifiesta la Delimitación de la problemática, fundamentación y Propuesta Curricular. Se sostiene que, para el año en curso, de las instituciones educativas secundarias de la Provincia de Río Negro, 77 pertenecen a Educación de jóvenes y Adultos y, 44 corresponden a Escuelas de Jóvenes y Adultos, denominadas Centro de Educación Media (CEM) de 4 años, titulados en Perito Mercantil con Especialización en Auxiliar Administración con Resolución del Plan de Estudio de 1981. El resto, son los denominados Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) de tres años) y el Centro Educativo de Nivel Medio para Trabajadores de San Carlos de Bariloche. El problema que presenta el informe es el desgranamiento de la matrícula y los índices de repitencia. Para el año 2012 en los Centro de Educación Media, sobre una matrícula total de 7679 estudiantes, 1244 fueron repitientes (16,2 %). En los Centro de Educación de Nivel Secundario sobre una matrícula total de 5511 estudiantes 146 fueron repitientes 26, 2%. En la fundamentación se explicita que:

La Escuela Secundaria para Jóvenes se propone revertir la repitencia, y los altos índices de abandono de los jóvenes menores de 16 a 21 años de edad, que cursan en la modalidad actual de la EPJA, y convocar a quienes aún no comenzaron los estudios secundarios por diversas razones, ofreciendo una propuesta pedagógica acorde a sus necesidades, con un formato específico para esta franja etaria, que contribuya a garantizar la obligatoriedad de la

educación secundaria contemplada en la Ley Nacional N° 26206 y en la Ley Orgánica de Educación N° 4819 de la Provincia de Río Negro. La propuesta se orienta a dar plena vigencia al derecho social a la Educación, con conocimientos de calidad, para que la inclusión resulte verdadera (Res. N° 139 Anexo I, 2013: 7).

Por los argumentos explicitados en los Centros de Educación Media se implementó la Propuesta Curricular de Bachilleratos con Orientaciones, que persiguió los propósitos de ofrecer formación general y común prevista en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) que posibilite la continuidad de estudios y el acceso a la Educación Superior, que formará en capacidades genéricas para el desempeño en el mundo del trabajo, proporcionará el ejercicio informado de la ciudadanía, ofreciera un marco académico flexible que favorezca distintas alternativas de cursado y mejore las condiciones para la permanencia y egreso de la educación secundaria destinado a los jóvenes que no iniciaron o interrumpieron su escolaridad secundaria.

En cuanto a la organización de la estructura escolar se proyectó un ciclo básico de dos años y un ciclo orientado, también de dos años. El Plan de Estudio constaría de dos niveles de tronco común dividido en dos niveles, en los que se impartirían materias disciplinares como: Matemática, Lengua y Literatura de 4 horas; Historia, Geografía y Biología de 3 horas, Educación para la Ciudadanía e Informática de 2 horas. Al mismo tiempo, se dictarían Talleres para el nivel uno de Ciudadanía y Medio Ambiente, integrado por dos profesores (Biología y Geografía) y de Educación Artística, integrado por dos profesores de Música y Teatro, con una duración de 2 horas. Para el segundo nivel se dictarían los Talleres de Ciudadanía y Nuevos Derechos, integrado por dos profesores de Historia y Educación para la Ciudadanía, y de Educación Artística, también integrado por dos profesores de Música y Teatro, con una duración de dos horas.

Las Orientaciones Curriculares seguirían los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Resoluciones N°214/04, 141/11 y 182/12 del Consejo Federal de Educación. Se define que:

los núcleos de aprendizajes prioritarios en la escuela refieren a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio verdadera (Res. N° 139 Anexo I, 2013: 17).

Se continúa planteando, que los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios serán un organizador de la enseñanza, que orientan a promover múltiples procesos de construcción de conocimientos, potenciando las posibilidades de la infancia y de la juventud, pero atendiendo, a la vez, a ritmos y estilos de aprendizaje singulares a través de la creación de múltiples ambientes y de condiciones para que ello ocurra. En este sentido, los contenidos propuestos para historia son:

Nivel I

Eje: En relación con las sociedades a través del tiempo.

- El reconocimiento de los cambios que se producen en ciertas sociedades paleolíticas a partir de la Revolución Neolítica, enfatizando en el modo en que se organizaron (división del trabajo, organización social y formas de autoridad) para satisfacer sus necesidades básicas.
- El conocimiento de las formas en que se organizaron los Estados en las sociedades antiguas, en relación con la organización de los trabajos, la distribución del excedente, producción con otras que incorporan tecnologías avanzadas.
- La legitimación del poder a través del culto y la jerarquización social, a partir del estudio de dos casos.
- La comprensión de las múltiples e interrelacionadas consecuencias de la crisis del imperio romano y el análisis del pasaje del predominio económico, político y cultural del mundo romano a la fragmentación del occidente europeo. El análisis de las creencias, valores y costumbres de las sociedades hebrea, bizantina, musulmana y cristiana en relación con las formas de organización de la economía, la sociedad y la política, estableciendo similitudes y diferencias.
- El conocimiento del proceso de surgimiento y desarrollo de las ciudades en el mundo feudal a partir del siglo XI, y el reconocimiento de las principales características de la sociedad feudo- burguesa (actividades económicas, formas de pensar, vivir y sentir, grupos sociales, distribución del poder y conflictos) en estos nuevos espacios urbanos.
- El análisis de las formas de organización de las sociedades indígenas americanas en relación con la organización de los trabajos, la distribución del excedente, la jerarquización social, la legitimación a través del culto y de los sistemas de creencias, a partir del tratamiento de uno o dos casos (se sugiere la selección de una o dos sociedades americanas para analizarlas en profundidad).
- La comprensión de las causas múltiples e interrelacionadas de la expansión ultramarina europea, enfatizando en su relación con el proceso de concentración del poder monárquico.
- La comprensión de los procesos de conquista y colonización europea en América desde múltiples interpretaciones, enfatizando en el impacto sobre las sociedades indígenas y en las variadas relaciones (resistencias, cooptaciones, alianzas) que éstas establecieron con los conquistadores.
- El análisis de los cambios del sistema colonial hispanoamericano, teniendo en cuenta, particularmente, la organización de la producción minera, el sistema monopólico y las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales que sustentan el vínculo colonial (Res. N° 139 Anexo I, 2013:49-50)

Nivel II

Eje: En relación con las sociedades a través del tiempo

- La comprensión del proceso de construcción del Estado nacional argentino en el marco de la expansión capitalista, y de la división internacional del trabajo, teniendo en cuenta los acuerdos y conflictos de los actores implicados.
- El análisis de la conformación de una economía agroexportadora, particularmente en lo relacionado con la participación del Estado Liberal en la incorporación de tierras, trabajadores y capitales extranjeros al sistema productivo.
- La comprensión de la reconfiguración de la sociedad argentina de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, con la emergencia de nuevos actores sociales, tensiones y conflictos.
- El conocimiento de la crisis del sistema político conservador/oligárquico y de la ampliación de la ciudadanía en la Argentina, a partir del análisis de las estrategias desplegadas por las elites dirigentes y los nuevos actores sociales y políticos, en el marco de los procesos de democratización de los sistemas políticos europeos y americanos.
- El reconocimiento -desde múltiples interpretaciones- de los cambios y continuidades entre los gobiernos radicales (1916-1930) y los gobiernos conservadores/oligárquicos anteriores, particularmente en torno al modelo económico agro-exportador, la gran propiedad de la tierra, la educación, la política internacional y energética, y las relaciones con los trabajadores y los sectores medios.
- El análisis de los conflictos sociales y políticos más relevantes del período radical, particularmente la denominada “Semana Trágica” y los conflictos rurales de la Patagonia, en el contexto del impacto mundial y local de la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa (Res. N° 139 Anexo I, 2013:50).

En el 2015, mediante Resolución N° 365 se derogaron las Resoluciones N° 1600/11 de Secundario para Jóvenes y Adultos en entorno Virtual; Resolución N°300/13 de Centros Educativos para Jóvenes y Adultos; y Resolución N° 1821/13 que establecía la planta funcional de los Centros de Educación para Jóvenes y Adultos y se aprobó la Educación Secundaria para Jóvenes y Adultos. En su Anexo II, sobre Diseño y Estructura Curricular, se especifica que se retoma la estructura modular propuesta en la Resolución N° 118/10 del Consejo Federal de Educación. El mapa curricular se organiza en Ciclo de Formación (Básico y Orientado), Espacio Curricular, Asignatura y cantidad de módulos. En el caso de Historia se encuentra comprendido en el Ciclo Básico y se organiza de la siguiente manera:

Ciclos de Formación	Espacio Curricular	Asignatura	Cantidad de Módulos
Ciclo de Formación Básica	Historia	Historia	3
		Geografía	3
		Educación para la Ciudadanía	3

El Plan de Estudio contempla en su totalidad una carga 3.000 horas, distribuidas 1.800 horas de contacto estudiante-docente y 1.200 horas de trabajo independiente del estudiante. En los fundamentos de la construcción curricular se plantea que:

La propuesta curricular se organiza en torno a distintos espacios curriculares. Un espacio curricular atiende a la distribución de tiempos, a la selección y secuenciación de contenidos y a las formas de tratamiento de los mismos, fundamentados en criterios epistemológicos, pedagógicos y psicológicos, que le aportan coherencia interna. Dicho espacio puede estar a cargo de uno o más docentes con formación específica en el o los campos que incluye, adoptar diversos formatos y constituye una unidad autónoma de evaluación y acreditación (Res. N° 365 Anexo II, 2015: 16).

En cuanto a la asignatura Historia se plantea, que la enseñanza de la Historia, debe:

favorecer la comprensión, la interpretación y la valoración de los procesos históricos y de los principales problemas de las sociedades, presentes y pasadas, de forma cada vez más compleja, explicativa y rigurosa, en el marco del desarrollo de una conciencia sociohistórica y democrática. De este modo se busca colaborar con la formación paulatina de ciudadanos democráticos y solidarios capaces de ser actores reflexivos y críticos de la realidad social.

Se propicia una enseñanza de la Historia basada en el aprendizaje que permita comprender e interpretar la realidad social. Se propone enfocar la enseñanza de los conceptos en forma progresiva, a través de aproximaciones diversas, teniendo en cuenta los niveles de complejidad apropiados para cada grupo de estudiantes. Es importante que la enseñanza promueva el establecimiento de relaciones, la elaboración de explicaciones, justificaciones o argumentaciones, dando sentido a la información y consolidando un aprendizaje conceptual (Res. N° 365 Anexo II, 2015: 22).

En relación con los fundamentos citados organiza la enseñanza de la asignatura de la siguiente manera:

Módulo I

- Que los estudiantes tengan una aproximación al conocimiento histórico, a partir de la comprensión y análisis de categorías, conceptos como herramientas posibles a la construcción de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El análisis de las formas de organización de las sociedades indígenas americanas en relación con la organización de los trabajos, la distribución del excedente, la jerarquización social, la legitimación a través del culto y de los sistemas de creencias

- La comprensión de los procesos de conquista y colonización europea en América desde múltiples interpretaciones, enfatizando en el impacto sobre las sociedades indígenas y en las variadas relaciones (resistencias, cooptaciones, alianzas) que estas establecieron con los conquistadores.
- El análisis de los cambios del sistema colonial hispanoamericano, teniendo en cuenta, particularmente, la organización de la producción minera, el sistema monopólico y las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales que sustentan el vínculo colonial.
- El conocimiento de las innovaciones sociales, políticas e ideológicas que introduce la Revolución Francesa y su influencia en los procesos políticos europeos y americanos.
- La comprensión de los cambios que introduce la Revolución Industrial en las formas de producir, en la conformación de la sociedad y sus conflictos, así como su influencia en las colonias españolas en América.
- El análisis de los conflictos que permiten comprender la independencia de las colonias españolas en América, con énfasis en aquellos que conducen a la disolución del poder colonia en el Virreinato del Río de la Plata.
- El análisis de los intentos de construcción de Estados nacionales en América Latina durante la primera mitad del siglo XIX, teniendo en cuenta los diversos intereses sociales y regionales en juego (Res. N° 365 Anexo II, 2015: 22-23).

Módulo II

- La comprensión del proceso de construcción del Estado nacional argentino en el marco de la expansión capitalista y de la división internacional del trabajo, teniendo en cuenta los acuerdos y conflictos de los actores implicados y la participación del Estado en la conformación de una economía agroexportadora y de una nueva sociedad.
- El conocimiento de la crisis del sistema político conservador en la Argentina a partir del análisis de las estrategias desplegadas por las elites dirigentes y los nuevos actores sociales y políticos, en el marco de los procesos de democratización de los sistemas políticos europeos y americanos. El conocimiento de las nuevas relaciones del Estado con los distintos sectores sociales durante el radicalismo y de los conflictos sociales y políticos más relevantes del periodo, en el contexto de la Revolución Rusa, de la polarización política de posguerra y de la emergencia del fascismo y del nazismo.
- La comprensión de las múltiples consecuencias (económicas, sociales, políticas e ideológicas) de la crisis de 1929 a nivel mundial y su impacto en la Argentina, particularmente, en lo referente a la ruptura de la institucionalidad democrática.
- Los cambios en el rol del Estado y al proceso de industrialización sustitutiva de importaciones.
- El conocimiento de los nuevos roles asumidos por el Estado nacional durante el peronismo en las esferas económica y social, así como el

análisis de la redefinición de la noción de ciudadanía, atendiendo especialmente a las relaciones entre el Estado y los trabajadores. (Res. N° 365 Anexo II, 2015: 23).

Módulo III

- La comprensión de las múltiples causas que condujeron a una etapa de inestabilidad política en la Argentina en el periodo 1955-1976, identificando los diversos actores e intereses en juego.
- El análisis de la crisis de la economía mixta y del Estado de bienestar-keynesiano, y de la implantación progresiva de políticas neoliberales en las últimas tres décadas del siglo XX enfatizando en sus consecuencias sobre los distintos sectores sociales.
- El conocimiento de las características del terrorismo de Estado implementado en la Argentina por la dictadura militar de 1976-1983, y de su relación con la Guerra Fría y la aplicación de un modelo económico y social neoliberal.
- La consolidación del modelo neoliberal a través de la aplicación de políticas económicas y sus consecuencias sociales, económicas y culturales en la sociedad
- El conocimiento de las formas de estratificación y diferenciación social en la Argentina actual, así como de la desigualdad en el acceso a los bienes materiales y simbólicos.
- El conocimiento de las relaciones entre el orden social y el ordenamiento normativo en la sociedad actual, así como el reconocimiento de los derechos y deberes de los ciudadanos y ciudadanas, de las situaciones de violación de derechos y de las luchas por hacer efectivos los derechos humanos.
- La comprensión de procesos de construcción de identidades socioculturales y de la memoria colectiva en la Argentina actual, reflexionando críticamente acerca de las ideas en que se basan los procesos de discriminación, racismo y exclusión (Res. N° 365 Anexo II, 2015: 23-24).

La particularidad de este proyecto educativo es que presenta una estructura de que incluye en orden jerárquico: Consejo Escolar, Supervisión de Educación Secundaria, Coordinador/a General, Docentes tutores de módulos y Docentes en sede. En relación a los docentes tutores la normativa establece, que serán designados por 3 horas cátedras por módulo de cada asignatura del espacio curricular. Serán los encargados de redactar y organizar los módulos de sus respectivos espacios curriculares y la selección de contenidos de acuerdo a lo establecido por los NAP y otorgarán la acreditación de las instancias finales de cada módulo de las asignaturas, en relación a lo informado por los docentes en sede. A estos últimos, se les designan funciones en relación al acompañamiento, articulación, seguimiento del proceso educativo y una serie de actividades administrativas propias de preceptorías y secretarías en otras modalidades.

Por último, debemos mencionar que la Resolución N° 637 de Consejo Provincial de Educación dejó sin efecto, a partir del mes de febrero del 2017, en todos sus

términos la Resolución N° 910/12 que aprobaba la implementación de Anexos de Centros Educativos de Nivel Secundario en los Establecimientos Penales Provinciales y dispuso la implementación de los Centros Educativos para Jóvenes y Adultos (CEPJA) bajo Plan de Estudios Resolución N° 3165/15 para brindar Educación Secundaria en los Establecimientos Penales Provinciales, que se detallan a continuación:

- Establecimiento de Ejecución Penal y Encausados N° 1 de la localidad de Viedma.
- Establecimiento de Ejecución Penal y Encausados N° 2 de la localidad de General Roca.
- Establecimiento de Ejecución Penal y Encausados N° 3 de la localidad de San Carlos de Bariloche.
- Establecimiento de Ejecución Penal y Encausados N° 4 de la localidad de Choele Choel.
- Establecimiento Penal de Régimen Abierto N° 7 de la localidad de Pomona.
- Establecimiento de Ejecución Penal y Encausados N° 5 de la localidad de Cipolletti (Res. N° 637, 2017: 3).

En términos curriculares, las legislaciones provinciales señalan que para la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se concreten diseños curriculares destinados a la especificidad de la población. Sin embargo, los enunciados han quedado relegados a una serie de resoluciones nacionales y provinciales que analizaremos en el apartado siguiente buscando hacer presente la ausencia de los mismos a nivel provincial.

1.4. Reflexiones parciales

En este breve recorrido se visualizan los cambios que ha tenido el nivel educativo nocturno a partir de las diferentes legislaciones nacionales. En la Ley Federal se promueve una educación destinada únicamente a los adultos, bajo la denominación de educación Regímenes Especiales, con un claro objetivo orientado al mercado laboral, que responde a las bases políticas neoliberales del consumo y la producción de la década de los noventa, acompañado con un falso discurso de progreso ilimitado de crecimiento económico.

En la Ley de Educación Nacional del 2006 también se busca una preparación para el mundo del trabajo, pero de manera articulada con otros organismos ministeriales que le permita un mayor desarrollo integral al sujeto de aprendizaje, partiendo de la educación como un Derecho Social. En el mismo sentido, la Ley Orgánica provincial busca que los educandos no solo sean preparados para el mundo laboral, sino que se profundice la integración y participación ciudadana en los diferentes ámbitos en que se desempeñen, mediante una formación desde la perspectiva socio-cultural democrática y de género.

La Educación de Jóvenes y Adultos, si bien se incorporó con el tiempo dentro de las modalidades del sistema educativo, sigue estando asociada principalmente al mundo del trabajo y la producción. En relación a las resoluciones establecidas los principios centrales que orientaron y orientan las acciones en materia curricular a nivel nacional y provincial son los declarados en la Resolución N° 118/10 de Consejo Federal de Educación. En la que se propone la organización

modular basada en criterios flexibles que habiliten trayectorias personalizadas propiciando la adquisición de competencias integrales. Esta última característica, si bien, en los pasajes legislativos se asocia a la construcción de la ciudadanía participativa de los procesos sociales, no deja de presentar una fuerte vinculación al mundo empresarial, de organización del trabajo y flexibilización del empleo. El concepto de competencia se diferencia del concepto de educación, como plantea, Mónica Rodríguez (2012) que, si bien incluye la distribución de capacidades instrumentales, se extiende a un conjunto de prácticas de apropiación y reproducción de un saber tendiente a la comprensión crítica y *concretizante*, de la realidad histórica como proceso dinámico (Gentili, 1994: 11 en: Rodríguez, 2012: 93).

A nivel provincial, en relación a la construcción de diseños curriculares para la modalidad de Jóvenes y Adultos, nos encontramos que siguiendo los lineamientos planteados anteriormente solo se construyeron dos estructuras curriculares con contenidos sujetos a los NAP que no resuelve la diversidad existente de Planes de Estudio, no contempla las particularidades de los sujetos en contextos diversos y habilita a una heterogeneidad de propuestas de contenidos que quedan a criterios de prácticas docentes en el devenir temporal. A partir de esta ausencia es que adquiere relevancia la propuesta de contenidos en Historia del presente trabajo.

CAPÍTULO 2:

Algunas consideraciones en torno a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: aspectos generales y particulares del área de estudio seleccionada.

2.1. Educación de jóvenes y adultos: Aproximaciones conceptuales

En relación a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Mónica de la Fare (2013) refiere, que está ha sido objeto de diferentes definiciones según los distintos contextos internacionales, políticos y socio-históricos. Una de las variantes es la que establecieron los documentos de distintas Conferencias Internacionales de Educación de Jóvenes y Adultos, promovidas por la Unesco desde 1949. La conferencia del 2009 retomó y adhirió la definición expresada en Hamburgo en 1997, que reconoció a la Educación de Adultos como:

el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social 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 (UNESCO, 1997, en: De La Fare, 2013: 9).

Esta definición vuelve a rectificarse para la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos en el 2019. En la que se propone renovar el impulso en materia de aprendizaje y educación de adultos, resaltando la importancia de construcción de economías del conocimiento. Mónica de la Fare (2013), manifiesta que dicha definición dista de la literatura argentina y latinoamericana, ya que, se focaliza exclusivamente en los procesos de aprendizajes asociados al enriquecimiento de conocimiento o al desarrollo de competencias, no especifica la inclusión de jóvenes y no referencia las condiciones sociales de los sujetos a la que está dirigida.

Continúa planteando que en el ámbito de producciones nacionales se identifican diferentes posiciones en torno a la definición que comprende la educación de jóvenes y adultos:

- María Teresa Sirvent (1996: 65) la denomina “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” y la define como el ámbito que comprende el conjunto de actividades educacionales para la población de quince años y más que ya no asiste al sistema educativo, incluyendo actividades organizadas del sistema formal para completar los niveles primario y secundario así como la oferta educativa no formal e informal, dirigida a una educación permanente en las diversas áreas de la vida cotidiana, tales como: trabajo, salud, familia, tiempo libre, participación social y política. En esta conceptualización la autora destaca la pertinencia de la denominación “de Jóvenes y Adultos”, dado el alto porcentaje de adolescentes y jóvenes que ingresan a las escuelas de adultos por deserción o expulsión de los servicios educativos de la denominada educación común.
- Mónica Rodríguez (2003) señala que el término “adulto” adquiere significado al referirse a parámetros de edad, definiéndose esta modalidad -a diferencia de otras- por el sujeto destinatario. Para esta autora, en el

discurso pedagógico el término oculta que ese sujeto es el que ha sido educacionalmente marginado y que pertenece a sectores sociales subordinados, cuestión bastante independiente de su edad cronológica.

- Silvia Brusilovsky y María Eugenia Cabrera (2006) señalan que la expresión “Educación de Adultos” en nuestro país y en América Latina constituyó un eufemismo para referirse a la educación escolar y no escolar de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares.
- Roberto Elisalde (2008: 83) menciona como criterios desde los que se caracteriza al campo de la Educación de Jóvenes y Adultos en la producción nacional: el recorte de edad de los estudiantes, sus rasgos sociales y la pertenencia a determinado sector de la estructura social (De La Fare, 2013: 9-10).

Por último, la autora identifica que la Ley de Educación Nacional, amplía en su incorporación a la Educación de Jóvenes y Adultos como modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente” así como a “brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (De La Fare, 2013:10).

2.2. Estudios e investigaciones sobre experiencias en la Educación de Jóvenes y Adultos.

En un trabajo anterior, Mónica de la Fare (2010), analiza estudios referidos a la Educación de Jóvenes y Adultos, a partir de publicaciones por medios electrónicos. Señala, que en la apertura democrática y específicamente en la década de los 90 se identifica un aumento diversificado de estudios y publicaciones especializadas en temas de Educación en Argentina (Palamidessi, Suasnábar y Galarza, 2007. En: De la Fare, 2010: 11), y que se agudizó en los 2000. Manifiesta que entre 1990 y 2000 se desarrollaron investigaciones referidas a Estudios históricos con foco en la educación escolar y alfabetización de jóvenes y adultos, entre los que se encuentran los trabajos de Lidia Rodríguez, referidos a la Historia de la Educación Argentina centrado en el sistema educativo. Roitenburd, Foglino y Abratte, en el 2005, que se propusieron reconstruir micro-experiencias alternativas desarrolladas en los CENS desde la década del 70, a partir del análisis político de las instituciones de la época. Por su parte, Paredes y Pochulu (2005), realizaron una periodización específica para la reconstrucción histórica de la EDJA con foco en la educación escolar. Asimismo, Iovanovich (2004) trabaja sobre la historia institucional de la modalidad en la Provincia de Buenos Aires con foco en el nivel medio y un estudio de Tello (2006) sobre los orígenes de la Educación de Adultos y las ideas de Sarmiento en relación a las Escuelas de Adultos.

Las investigaciones y estudios históricos con foco en la Educación Popular con jóvenes y adultos y los Movimientos Sociales recuperan los estudios de Michi (1997) sobre las experiencias de trasmisión de saberes y de organización popular en unidades básicas de la Capital Federal y del Gran Buenos Aires en el período 1951-1955. Alfieri, Nardulli y Zaccardi, (2008), mediante estudio exploratorio reconstruyeron las experiencias de militancia barrial protagonizadas por la izquierda peronista de la década del 70 en la Ciudad de Buenos Aires y en el conurbano bonaerense. Brusilovsky (1998 y 1998/99), desde la perspectiva de educación popular, recupera los trabajos educativos realizados en esos años en el Centro de Acción Social de la Isla Maciel, interrumpidos por la dictadura militar

de 1966. Y en el 2008, Pineau, realiza un estudio sobre el concepto de “Educación Popular” en la historia de la educación argentina.

En cuanto a los estudios sociopolíticos advierte que la mayor producción se dio a partir de los programas y proyectos de universidades nacionales, particularmente tres de ellas: la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Luján y la Universidad Nacional de Córdoba. Se produjeron informes de organismos nacionales e internacionales y también diagnósticos elaborados por el Instituto de Investigaciones Marina Vilte de la Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) que incluyen a la Educación de Jóvenes y Adultos. A nivel nacional se encuentran las producciones del programa de investigación de María Teresa Sirvent, en los que interpretaron la demanda educativa como demanda social, considerando “las necesidades definidas por clase social, fracciones de clase, organizaciones, grupos e, inclusive, individuos estratégicamente situados frente al Estado” (Llosa, Sirvent, Toubes y Santos, 2001. En: De la Fare, 2010: 17). Finnegan (1994), caracterizó y analizó la situación de la EDJA en las distintas jurisdicciones del país y posteriormente Rodríguez (2008) efectuó un diagnóstico general de la modalidad. Brusilovsky y Cabrera (2006), elaboraron un estudio general de la situación de la EDJA, partiendo de un análisis de su diversidad conceptual y política.

Respecto a los estudios de Pedagogía y Didáctica para la Educación de Jóvenes y Adultos, las investigaciones provenientes de las universidades nacionales de Buenos Aires, Comahue, Córdoba y Luján se llevaron a cabo a partir de grupos de investigación que, también realizaron acciones de extensión, articuladas a la Educación de Jóvenes y Adultos. Específicamente a los fines de este trabajo referenciamos los estudios de la Universidad Nacional del Comahue. Barilá y Fabbri, en el 2005, publicaron resultados preliminares de una investigación focalizada en jornadas institucionales, como dispositivo de análisis de la práctica docente en una escuela nocturna del nivel medio de la ciudad de Viedma, Río Negro. En el 2007, las autoras publicaron un estudio sobre las diferentes posiciones pedagógicas experimentadas frente a los conflictos en el mismo espacio institucional, desde una línea de investigación que indaga las políticas educativas y sus efectos en las prácticas escolares centradas en el proceso de reforma del nivel medio iniciado en la provincia de Río Negro en 1984 (De la Fare, 2010: 24).

Otro trabajo a nivel provincial que podemos referenciar pertenece a Mónica Rodríguez (2012), quien analiza la construcción de la “governabilidad” democrática o cómo educar en consenso a través de la educación de jóvenes y adultos. Se indaga sobre las estrategias políticas-pedagógicas que operan, en los marcos legislativos nacionales y provinciales, para favorecer la desigualdad, la discriminación y segmentación educativa, poniendo en cuestión el sentido que se adjudica a la escuela pública en general y la de jóvenes y adultos en particular. Teresa Iuri (2012), analiza las trayectorias laborales de los jóvenes que asisten a los centros de educación nocturnas de la ciudad de Viedma, centrándose en las horas que trabajan, la obtención de empleo, las experiencias laborales, las condiciones de trabajos, la incidencia de la actividad laboral en el rendimiento escolar y la importancia de la finalización de la escuela media para la futura actividad laboral. En el 2016, Sandro Huinca y Sabrina Speranza, presentaron en el Primer Congreso Educativo del Instituto de Formación Docente Continua

de Luis Beltrán, un trabajo exploratorio en los CEM N° 86 y CEM N° 88 de General Roca en el que se abordan: las representaciones que construyen los educandos sobre la educación secundaria, la importancia y significados de la Enseñanza en Ciencias Sociales en la formación y las estrategias y métodos desplegados en la práctica de enseñanza. En el 2017, María Inés Barilá y Verónica Cuevas, presentaron en un trabajo realizado en las escuelas nocturnas de la ciudad de Viedma, las relaciones que se establecen entre los estudiantes jóvenes y adultos que posibilitan o no la inclusión educativa. Plantean, que mirar a los jóvenes en la escuela desde una perspectiva generacional permite comprender las particularidades de las relaciones en las cuales éstos se encuentran inmersos, así como también, el contexto donde se desarrollan estas interacciones.

En la región de Valle Medio, encontramos algunos trabajos referidos a la escuela secundaria, pero centralizados en los colegios diurnos. Específicamente en relación a la Educación de Jóvenes y Adultos podemos referenciar el trabajo de Daisy Adriana Perelli Visconti y María Gentilina Lamas (2007), en el que abordan la Educación de Jóvenes y Adultos de nivel secundario en Valle Medio. Realizan un recorrido por la Educación de Jóvenes y Adultos en contexto internacional y nacional. Al mismo tiempo, proponen un acercamiento a las necesidades y demandas educativas de los sujetos alumnos. Específicamente, conviene resaltar, que las demandas estudiantiles se orientaron a cuestiones de organización curricular y prácticas docentes específicas para el nivel. Por último, el trabajo de Benjamín Maldonado y Débora Olmos (2013), en su relato de experiencia manifiestan la importancia de trabajar con estrategias diversas en la Educación de Jóvenes y Adultos en Contexto de Encierro. Principalmente se centran en la necesidad de articular proyectos que incorporen salidas de campo con los contenidos trabajados en las unidades curriculares con el fin de formar integralmente al estudiante.

2.3. Modalidades y programación de contenidos en Historia de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en Valle Medio.

Según Resolución N° 4364/17 de Consejo Provincial de Educación la propuesta formativa dirigida a jóvenes y adultos en Valle Medio se organiza de la siguiente manera:

Centro de Educación Media, de 4 (cuatro) años:

- CEM N° 63 de Choele Choel. Título “Perito Mercantil con especialización en Auxiliar en Administración”.
- CEM N° 130 de Chimpay. Título “Perito Mercantil con especialización en Auxiliar en Administración”.
- CEM N° 127 de Luis Beltrán. Título “Perito Mercantil con especialización en Auxiliar en Administración”.
- ESRN N° 07 Anexo CEM de Lamarque. Título “Perito Mercantil con especialización en Auxiliar en Administración”.

Centro Educativo de Nivel Secundario, de 3 (tres) años:

- CENS N° 14 de Choele Choel. Título “Perito Auxiliar en Relaciones Humanas y Perito Auxiliar en Salud y Ambiente”.
- CENS N° 24 de Darwin. Título “Perito en Ciencias Agrarias y Perito en Artesanías”.
- CENS Anexo CEM N° 52 Coronel Belisle. Título “Perito Comercial Especializado en Administración”.

Bachillerato Libre de Adultos, 5 años en nivel I y II:

- BLA Anexo ESRN N° 52 Coronel Belisle. Título “Bachiller con Extensión a Unidades Carcelarias”
- BLA Anexo ESRN N° 55 de Luis Beltrán. Título Bachiller.
- BLA Anexo ESRN N° 7 de Lamarque. Título “Bachiller Con extensión a Unidades Carcelarias”.

Centro de Educación Para Jóvenes y Adultos:

CEPJA- Anexo 36 SEDE Unidad Penal N° 7. Pomona.

CEPJA- Anexo 37 SEDE Unidad Penal N° 4. Choele Choel.

A los fines de esta investigación, se recopilaron programas de estudios de la asignatura Historia correspondientes a los ciclos lectivos 2018, 2019 y 2020. Los mismos se describirán y analizarán cualitativamente mediante tres conceptos seleccionados que se consideran relevantes para la programación de contenidos y enseñanza de la Historia.

Los interrogantes de qué, cómo y para qué enseñar Historia nos proporciona una complejidad en la organización de cualquier período histórico que pretenda abordarse en relación a conceptos, metodología y delimitación temporal. Como sostiene Joan Pagés (1997):

El valor educativo de la enseñanza de la historia determina, en cualquier circunstancia, la concepción de la temporalidad, la selección y secuencia de los contenidos, y las orientaciones o prescripciones para su enseñanza y su aprendizaje. Es decir, la naturaleza del conocimiento histórico escolar y su epistemología de referencia, el protagonismo del profesorado en la toma de decisiones en las fases pre-activa y activa de la enseñanza con todo lo que ello conlleva, la concepción del aprendizaje de la que se parte y el papel que se otorga al alumnado en la construcción de sus saberes. La coherencia entre estos aspectos es fundamental para alcanzar los fines propuestos, y, entre ellos, el aprendizaje de un tipo u otro de temporalidad (Pagés, 1997).

Teniendo en cuenta los aportes de este autor consideraremos que el concepto tiempo histórico es un metaconcepto que estructura la enseñanza y aprendizaje de la Historia. El mismo, permite dar luz a la composición y a la dialéctica existente entre los diversos conceptos que lo estructuran (Jara, Bravo y Pemjean, 2017: 138). Los mismos autores recuperando los estudios de Joan Pagés señalan que, en su primera propuesta:

Pagés definía el tiempo histórico como una coordinación de cambios y permanencias que implicaban la comprensión de una triple dimensión: la sucesión y la simultaneidad, la duración (entendida según los tiempos múltiples propuestos por F. Braudel (1976) y la medida y ordenación temporal (cronología y periodización). En su posterior revisión, Pagés (1997)

añadía las propuestas de Kosellek (1993) en relación con los estratos del tiempo y a la vinculación pasado -presente -futuro (Jara, Bravo y Bemjan, 2017: 138).

En la enseñanza de la Ciencias Sociales y la de la Historia los conceptos sirven para interpretar los fenómenos sociales y establecer relaciones en distintos niveles de análisis de la realidad social. El concepto podemos definirlo según Bayer (1974) como:

una representación mental de algo. La representación tiene dos dimensiones básicas: los componentes individuales del concepto, así como las relaciones de esos dos elementos entre sí y con el todo. (...) Los conceptos ayudan a ordenar los datos en estructuras que puedan dar percepciones significativas de dichos datos. Es decir, proveen un conjunto de categorías interrelacionadas dentro de las cuales pueden ser ubicadas las evidencias recogidas de los datos (...) Asimismo los conceptos generan preguntas que pueden formularse a los datos para ubicar evidencias correspondientes a esas categorías (Bayer 1974. En: Rostan, 2010: 17).

El aprendizaje conceptual implica una actitud activa ya que mediante este se puede significar un material o información que se presenta. Como sostienen, Marta Castañeda Meneses y Antoni Santisteban (2018) el aprendizaje conceptual y la construcción de esquemas conceptuales son instrumentos poderosos para interpretar la realidad y los problemas sociales, estableciendo relaciones entre diversas realidades y planos sociales. La comprensión conceptual y su relación en un esquema permite la construcción compleja del aprendizaje, como sistema de andamiaje a conocimientos más complejos y campo de acción de la realidad presente.

En la programación de contenidos uno de los conceptos que toma relevancia es el de transposición didáctica. Pilar Benejam (1997), recupera el concepto de Chevallard (1991) quien señala, que la transposición didáctica designa el paso del conocimiento social científico o “saber sabio” al saber enseñado. Manifiesta la autora, que de esta manera el saber científico deberá sufrir una serie de transformaciones que lo harán apto para ser enseñado.

El saber científico dista del saber enseñado, sin embargo, este adquiere carácter legítimo a partir de las adecuaciones y finalidades que lo justifican, vinculado al saber sabio. De allí que los contenidos a enseñar no se pueden analizar como meras simplificaciones del saber científico. Estos son el resultado de construcciones didácticas que hacen que difieran intrínseca y cualitativamente del conocimiento sabio.

Benejam (1997) recupera la especificidad de los constructos didácticos estudiados por Chevallard (1991) destacando las siguientes características:

- La didáctica trabaja con saberes admitidos como relevantes y necesarios por gran parte de la comunidad científica. A partir del proceso de debate, adecuación y acción docente se produce un acercamiento a la lógica del estudiante, la lógica científica.
- Los conceptos científicos se encuentran en un sistema de relaciones en el que intervienen y se presentan en toda amplitud y complejidad. El sistema didáctico realiza una disociación de conceptos que luego

organiza en una secuenciación de capítulos y lecciones reconstruyendo las relaciones, acercándose al modelo científico.

- La falta de correspondencia entre el tiempo didáctico, que puede desarrollarse mediante un proceso racional, progresivo y acumulativo, dista de los procesos de aprendizaje del alumno. Por ello, el proceso didáctico explora los conocimientos previos, los conceptos, organiza el currículum espiral y contempla la diversidad de alumnos.
- El saber didáctico posee *caducidad*. Podríamos decir que debe construirse permanentemente a partir del avance de los conocimientos disciplinarios y los saberes sabios.

Para el trabajo de análisis, concretamente, se dispone de la planificación anual de los siguientes años y establecimientos:

- 2 do. Año, CENS N° 14, 2018. Los contenidos se programan en 3 (tres) unidades, una por cada trimestre:
 - a) El largo proceso de conformación del Estado Nacional; De la Revolución de Mayo al Estado Nación Argentino; Centralismo y Federalismo; Buenos Aires y las disputas con las Provincias; Concepto de Genocidio; Genocidio Constitutivo del ENA; Alsina y Rocas, el reparto de Tierras; Las huellas del pasado indígena. El PAN y la Presidencia de Roca. La federación de Buenos Aires.
 - b) La Oligarquía en el poder. Revolución del parque UC-UCN-UCR; El sistema agroexportador; Argentina el "granero del mundo"; Latifundio-Minifundio; Modernización de los FFCC- los puertos, la migración; Las relaciones económicas entre Argentina y Gran Bretaña (importación y exportación); Inmigración y movimiento Obrero; Gremios y Sindicatos, Estudios de caso: Huelga de las Escobas. Semana Trágica, Patagonia Rebelde, ideología Obrera; El Fraude Electoral y falta de derechos Civiles; Ley Sáenz Peña.
 - c) Gobiernos Radicales; Golpe de Estado 1930: concepto; El Primer Peronismo; Golpes de 1955, 1962, 1966 y 1976; El Terrorismo de Estado; Las organizaciones de Derechos Humanos; La democracia remota con Alfonsín; La profundización del neoliberalismo en los '90; el argentinazo del 20 de diciembre de 2001.

El programa establece una temporalidad de estudio que se encuentra articulada mediante conceptualizaciones precisas de los procesos abordados. Se evidencia un acercamiento al conocimiento científico a partir de la secuenciación conceptual: algunos transversales y otros específicos de cada unidad. Se aborda principalmente una Historia nacional.

- 2 do. Año, CENS N° 24, 2019. El plan de contenido se orienta por un Eje Organizador "La organización y consolidación de los Estados nacionales americanos, y su incorporación plena a la economía internacional. Argentina (mediados del s. XIX hasta el s. XX): crisis de representatividad, prácticas económicas, sociales y culturales en perspectiva comparada" y consta de 4 (cuatro) unidades:
 - a) La organización del Estado argentino 1810-1880: Virreinato del Río de la plata: aspectos socio económicos; Factores externos e internos a la Revolución de Mayo; Primera Junta de Gobierno; Junta Grande; Asamblea del año XIII; Triunviratos; Declaración de la Independencia;

Constitución centralista de 1819; Unitarios y Federales, proyectos políticos; Los Caudillos; Proteccionismo económico y librecambio; El Pacto Federal de 1831 y los intentos de organización del país; Buenos Aires y la Confederación Argentina; Constitución de 1853; Primeras Presidencias Constitucionales; La conquista del desierto.

La consolidación del estado argentino 1880-1914: El modelo agroexportador; el capital inglés, expansión de la frontera, la inmigración, los ferrocarriles; Ramas de producción: carne y cereales. Surgimiento, consolidación y cambio de las clases sociales de la Argentina 1880-1930: La inmigración y su impacto en la conformación de las clases sociales; La burguesía industrial;

Urbanización y clase media; formación y consolidación de la clase obrera en Argentina. Orden Conservador: La oligarquía en el poder político; El sistema político: fraude y control electoral; Ley Sáenz Peña. El ascenso del radicalismo en el poder: Las presidencias de Yrigoyen y Alvear.

- b) La década del 1930: impacto de la primera guerra mundial; El capital norteamericano; Crisis de 1929; Modelo económico Industrialización por Sustitución de Importaciones; Pacto Roca-Runciman; Los conflictos sociales: represión y renovación del movimiento obrero.
- c) El Peronismo: Ascenso de Perón; Cambios económicos y sociales; Estado Benefactor. Actores sociales y políticos.
- d) El neoliberalismo: Dictadura Militar (1976-1983); Represión social; El plan de Martínez de Hoz; Nacionalización de la deuda externa; Crisis Económica. La democracia del mercado: El gobierno de Alfonsín; el condicionamiento económico; Plan Austral: Los Derechos Humanos; La relación con la iglesia católica; La relación con el sindicalismo; La crisis del mercado en 1989; Hiperinflación.
El gobierno de Menem: deuda externa, ajuste, privatizaciones.

El eje estructurante manifiesta un recorte temporal de fines del Siglo XIX hasta el siglo XX. Cada uno de las unidades explicita un período y se estructura mediante conceptos y procesos temporales. Al interior de cada unidad se puede apreciar contenidos conceptuales, dimensiones de análisis e ideas básicas que organizan la transposición didáctica. Se puede observar que la extensa temporalidad presenta un obstáculo, quedando la interrelación conceptual invisibilizada. Se aborda principalmente una Historia nacional.

- 2 do. Año, CEM N° 63, 2019. El programa se estructura en 3 (tres) unidades:
 - a) Revolución en el Río de la Plata e intentos de organización: se organiza temporalmente desde las Reformas Borbónicas hasta finalización del segundo gobierno de Juan Manuel de Rosas (1835-1852). Se destaca el concepto de Revolución, Causas y Consecuencias de la Revolución de Mayo, Formas de gobierno entre 1810-1820, Constitución del 1819, gobiernos provinciales entre 1820-1830, Pactos interprovinciales y Federales.
 - b) Organización del Estado Nacional: se organiza temporalmente desde la Constitución de 1853-1912: Se destaca la “Conquista del Desierto”, la Generación del ’80, La Unión Cívica Radical, El Modelo

Agroexportador, Sindicalismo y socialismo, Ley de Residencia y Ley Saenz Peña.

- c) Radicalismo y Peronismo: temporalmente se organiza desde 1916-1983. Se destaca los Gobiernos Radicales de 1916-1930; Golpe del '30; Orígenes del Peronismo, industria nacional y su relación con el Movimiento Obrero; Frondizí y el Desarrollismo; Dictadura militar de 1976: Malvinas; Restablecimiento de la democracia. Como contexto internacional se menciona el impacto de la Segunda Guerra Mundial.

La descripción corresponde al mismo programa de segundo año del CEM N° 127, 2019. En la misma, se observa una presencia preeminente de contenidos de Historia nacional y solo se referencia el impacto de la Segunda Guerra Mundial, sin precisiones de contexto. La temporalidad se presenta a partir de conceptos y hechos específicos. En cuanto a la transposición didáctica se evidencia una ausencia de articulación de contenidos.

- 1er. Año. CEM N° 130, 2018. El programa anuncia la organización de saberes bajo un eje estructurante “Saberes en constante relación, en clave comparada e integrando y espiralando pasado, presente y futuro con las diferentes escalas de análisis y configuraciones sociales”. Los saberes se enuncian de la siguiente manera:
 - a) La comprensión del proceso de poblamiento del territorio americano y las distintas teorías que lo explican para entender la relación entre formas de organización socio-espacial y los movimientos poblacionales.
 - b) El análisis de las distintas formas de organización de los Pueblos Originarios americanos para comprender sus prácticas sociales, políticas, económicas y culturales.
 - c) El análisis de los procesos de apropiación de espacios dinámicos sociales y económicos, territorialidades y fronteras para comprender la exclusión y exterminio de los Pueblos Originarios con consecuencias de colonialidad y de luchas de resistencia en el presente.
 - d) La comprensión de los procesos de conquista y colonización europea en América Latina desde múltiples interpretaciones para dar alcance al impacto sobre las sociedades indígenas y en las relaciones de dominación.
 - e) El análisis de los cambios del sistema colonial hispanoamericano, la organización de la producción minera, el sistema monopólico y las relaciones sociales, económicas, políticas que se instalaron para comprender la vinculación desigual con Occidente y la colonialidad del poder, del saber y del ser.

En la descripción presentada podemos evidenciar que los enunciados de saberes constituyen un marco temporal extenso, que se centra en el análisis en la Historia latinoamericana mediante una organización conceptual, en el que se evidencian relaciones entre ellos y el presente de los sujetos. Se propone dimensiones de análisis y conceptualizaciones propias del enfoque decolonial y Epistemologías del Sur.

- 2 do. Año, CEM N° 130, 2019. Se organizan los contenidos a enseñar en cinco ejes conceptuales, secuenciados temporalmente desde 1853-1930:

- a) Hacia la construcción del Estado Nacional: proyectos políticos; Federalismo y unitarismo; Consecuencias políticas en el plano político, social y económico; Alianza y rupturas en las relaciones indígenas-criollas.
- b) Consolidación del Estado Nacional Argentino y expansión capitalista: la Conformación del Estado en el marco de la expansión capitalista y división internacional del trabajo; conformación del Modelo Agroexportador.
- c) El Estado Central y las realidades regionales: Nuevas relaciones del Estado con los distintos sectores sociales y la politización de los sectores excluidos. Fines de siglo XIX hasta 1930.
- d) Sociedad en la primera década del siglo XX: análisis de las sociedades y la cultura en las primeras décadas del siglo XX: minorías, mujeres, grupos emergentes, sectores subalternos; Sindicalismo, anarquismo, sindicalismo y comunismo; apertura política y el radicalismo en el poder.
- e) El territorio y la diversidad cultural: el reconocimiento de la diversidad cultural en el territorio argentino.

La temporalidad se organiza a partir de conceptos específicos y relaciones procesuales en cada eje de trabajo. Se vinculan los procesos nacionales en contexto internacional y se especifica el análisis de los sectores subalternos, mujeres y grupos emergente, propio de los avances en últimos estudios del campo historiográfico.

- 2 do. Año CEM N° 127, 2019. El programa presenta los mismos contenidos y organización que los descriptos en segundo año del CEM N° 63. Estructurándose en 3 (tres) unidades:
 - a) Revolución en el Río de la Plata e intentos de organización: se organiza temporalmente desde las Reformas Borbónicas hasta finalización del segundo gobierno de Juan Manuel de Rosas (1935-1952). Se destaca el concepto de Revolución, Causas y Consecuencias de la Revolución de Mayo, Formas de gobierno de 1810-1920, Constitución del 1819, gobiernos provinciales entre 1820-1830, Pactos interprovinciales y Federales.
 - b) Organización del Estado Nacional: se organiza temporalmente desde la Constitución de 1853-1912: Se destaca la “Conquista del Desierto”, la Generación del ´80, La Unión Cívica Radical, El Modelo Agroexportador, Sindicalismo y socialismo, Ley de Residencia y Ley Sanz Peña.
 - c) Radicalismo y Peronismo: temporalmente de organiza desde 1916-1983. Se destaca los Gobiernos Radicales de 1916-1930; Golpe del ´30; Orígenes del Peronismo, industria nacional y su relación con el Movimiento Obrero; Frondizí y el Desarrollismo; Dictadura militar de 1976: Malvinas; Restablecimiento de la democracia. Como contexto internacional se menciona el impacto de la Segunda Guerra Mundial.
- 1 er, Año, ESRN N° 07 Anexo CEM de Lamarque, 2020. El contenido se estructura a partir del Eje Anual “Apropiación y uso del espacio físico por

parte de los primeros hombres, desde el surgimiento de las primeras sociedades hasta el siglo II” y se divide en IV unidades:

- a) La Ciencia Histórica: Concepto de Historia; objeto de estudio; relación pasado, presente y futuro; fuentes de la Historia; edades de la historia, periodización y método de la historia.
- b) Los orígenes del Hombre: teorías sobre el origen del hombre; proceso de hominización; etapas de la prehistoria; economía predatoria, organización social y cultural en el Paleolítico. Teorías sobre el origen del hombre americano; organización social; técnicas de caza y fin de la megafauna. Revolución Neolítica: economía productiva; sedentarismo; jefaturas; de la aldea a la ciudad.
- c) Los primeros Estados de la Historia: Concepto de Civilización; el surgimiento del Estado, causas y características. Civilizaciones Hidráulicas: Mesopotamia y Egipto, ubicación geográfica-temporal y organización política, social y económica. El desarrollo del Estado en América: Estados mesoamericanos y Andino, ubicación geográfica-temporal, organización política, social, estrategias productivas y modificación del ambiente. Los pueblos originarios en el actual territorio argentino: comunidades NOA, espacio pampeano y patagónico, el noroeste.
- d) El doble descubrimiento: causas y consecuencia de la expansión ultramarina; formación de la economía-mundo; descubrimiento de América, conquista, organización y móviles.

La temporalidad que presenta el eje articulador no condice con los contenidos por unidades establecidos en el programa, siendo este mucho más extenso. Se organiza en contenidos conceptuales y procesuales dentro de cada unidad que carecen en algunos casos de articulación. El programa presenta contenido de Historia mundial, europea y americana.

- 2 do. Año ESRN N° 07 Anexo CEM de Lamarque, 2020. La programación de contenidos se organiza mediante el eje anual “El quiebre del Orden Colonial y la construcción de un Nuevo Orden en Latinoamérica y el Río de la Plata 1810-1820” y se divide en cuatro unidades:
 - a) El Río de la Plata entre 1810-1820: Crisis del Orden Colonial; Reformas Borbónicas; Antecedentes de la Revolución de Mayo, contexto mundial; Revolución de 1810, acontecimientos y consecuencias; Los primeros gobiernos patrios (Primera Junta, Junta Grande, Asamblea del Año XIII y Directorios); Declaración de la Independencia 1816; Cambios sociales y económicos. Campañas de San Martín; Constitución del 1819 y reacción de los caudillos del Litoral.
 - b) Organización Nacional 1820-1935: disolución del gobierno central; autonomías provinciales; federalismo y centralismo; los caudillos; Pactos Interprovinciales; Congreso Constituyente de 1824. Guerra con Brasil; Presidencia de Rivadavia. Tratados de paz; Consecuencias; Guerra Civil; Pacto Federal.

- c) La Confederación Argentina: Gobiernos de Rosas; Urquiza y la derrota de Rosas; Acuerdo de San Nicolás; Constitución de 1853; Presidencias fundacionales: Mitre, Sarmiento y Avellaneda. Guerra del Paraguay y su importancia.
- d) La Argentina Moderna 1880-1916: El Modelo Agroexportador; Régimen Oligárquico Conservador; Inmigración Europea; Surgimiento de los Partidos Políticos argentinos. Ley Sáenz Peña.

Se observa que la temporalidad presente en el eje estructurante se extiende en las unidades. Se organiza el contenido entre conceptos y hechos de la Historia nacional. Se observa una carencia de articulación entre los contenidos al interior de cada unidad.

- Nivel "A", Bachillerato Libre de Adulto, Anexo ESRN N° 52, 2018. La organización del contenido se presenta a partir de 3 (tres) ejes de saberes:
 - a) La historia como ciencia social: Concepto de Historia; Prehistoria; el oficio del historiador; la cronología; Coyunturas y estructuras; Continuidades y permanencias; La periodización; Fuente histórica; Corrientes historiográficas. Proceso evolutivo; Paleolítico; Neolítico; Revolución Agrícola y Urbana.
 - b) Proceso de urbanización y formación de los estados arcaicos o antiguos: De la Aldea a la Ciudad; Mesopotamia, ubicación geográfica, ciudad-estados, organización política, social económica e ideológica; Egipto, ubicación geográfica, estado teocrático, organización política, social, económica e ideológica; la Cultura Olmeca y Chavin. Antigüedad Clásica: Grecia, la esclavitud como base de la economía y la democracia; Roma, república e imperio, el cristianismo y legado cultural.
 - c) Transición de la Antigüedad al Feudalismo: concepto y características del Feudalismo; organización y estructura sociopolítica, economía de subsistencia; Crisis del Siglo XIII. Transición del Feudalismo al Capitalismo: el Estado Absolutista; Liberalismo económico y político; La Ilustración; Revolución Industrial y Revolución Francesa, consecuencias y legados.

Se puede observar que el programa presenta una temporalidad clásica de la historia mundial a partir procesos históricos. Se enuncian dimensiones de análisis y conceptos específicos, sin establecerse relaciones entre ellos.

- Nivel "B", Bachillerato Libre de Adultos, Anexo ESRN ° 52, 2018. El programa se estructura en tres unidades:
 - a) América Latina (1810-1900): Independencia Latinoamericanas; Revolución del Río de la Plata 1810; Construcción de los Estados Americanos; La revolución del Ferrocarril; El pacto neocolonial; Construcción del Estado Nacional; Orden y progreso (1880-1916), las transformaciones económicas, migraciones, nuevas fuerzas políticas; La condición de la mujer en Argentina a fines del siglo XIX y principios del XX.

- b) Trastocamiento Mundial (1914-1945): Primera Guerra Mundial; Revolución Rusa; Crack del 29 y Crisis de 1930; Fascismo y Nazismo; Segunda Guerra Mundial; América Latina entre las dos guerras. Intervencionismo de EE.UU.
- c) Argentina desde el triunfo de la democracia política 1916-1883: El Modelo Agroexportador; Los gobiernos radicales y la participación política; El impacto de la Crisis de 1929 y la economía; El Golpe de 1930; Modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones; El peronismo; Democracia frustrada de 1955-1976; Dictadura Militar 1976-1983; Estabilización de la Democracia, presidencia de Alfonsín.

Se observan contenidos de Historia mundial, latinoamericana y nacional con temporalidades superpuestas sin establecerse las relaciones contextuales. Los conceptos refieren a los procesos específicos sin presentar articulación entre ellos. Sin embargo, incorpora en su abordaje la historia de género, específicamente las condiciones de las mujeres a fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

- Nivel "A" Bachillerato Libre para Adultos, Anexo ESRN N° 55, 2019. Se organiza el contenido en 3 (tres) unidades conceptuales:
 - a) Historia y prehistoria: Definición de Historia; el oficio del historiador; El tiempo, cronología, periodización y división de edades; cambios y continuidades. Origen del Hombre; Prehistoria; Paleolítica, economía depredadora, nomadismo, forma de vida; Neolítico, economía productiva, agricultura, sedentarismo, división del trabajo, división social.
 - b) Surgimiento de las primeras sociedades, civilizaciones y pueblos de América: Sociedades Estados; Mesopotamia, ubicación geográfica, organización económica, política y social. Egipto: ubicación geográfica, organización económica, política y social. La antigüedad Clásica: Grecia, origen de la democracia; Roma, monarquía, república, imperio. Civilizaciones Americanas: Incas y Aztecas, ubicación geográfica, organización política, económica y social. Pueblos del actual territorio argentino: ubicación, formas de alimentación, formas de vida.
 - c) Estados Europeos y Conquista de América: Edad Media; Organización y estructura política del Feudalismo; La Baja Edad Media. El mal llamado descubrimiento de América: Expansión ultramarina del siglo XVI; Conquista de México y Perú. Europa, gobiernos absolutistas, Reformas Borbónicas, la Ilustración y el liberalismo.

Se puede observar que el programa presenta una temporalidad clásica de la Historia Mundial y contenidos de Historia Americana sin establecer contextualizaciones a partir procesos históricos. Se organizan las unidades en ejes de análisis, pero no presentan una articulación conceptual.

- Nivel "B" Bachilleratos Libres de Adultos, Anexo ESRN N° 7, 2020. El programa organiza los contenidos en 6 (seis) unidades:

- a) Crisis de los Imperios Ibéricos; Reformas Borbónicas y sus consecuencias; El contexto mundial (interno y externo) como antecedente de la Revolución de Mayo. Revolución de Mayo de 1810-1820: ocupación de España, Semana de Mayo, Primeras formas de Gobierno (Juntas y Triunviratos, Asamblea del Año XIII y Directorios). El Congreso de Tucumán y la Declaración de la Independencia en 1816; Constitución de 1819; Guerras de independencia.
- b) Crisis del 1920 y Autonomías Provinciales; Federalismo y Centralismo (unitarios y federales); Los caudillos; Pactos Interprovinciales; Congreso Constituyente 1824; Presidencia de Rivadavia.
- c) La Confederación Argentina 1852-1859: Gobiernos y política económica de Rosas; Liga Unitaria y Liga Federal: La organización del Estado Nacional: Derrocamiento de Rosas; El poder de Urquiza; Acuerdo de San Nicolás; Constitución de 1853. Las presidencias fundacionales: Mitre, Sarmiento y Avellaneda.
- d) La Argentina Moderna 1880-1916: El Modelo Agroexportador; Los ferrocarriles y la inmigración. Régimen Oligárquico: Generación del 80; El fraude electoral; Revolución de 1890; El nacimiento de los partidos políticos y la Ley Sáenz Peña 1912.
- e) Los Gobiernos Radicales 1916-1930: UCR: Gobierno de Hipólito Irigoyen (1916-1922); Gobierno de Marcelo T de Alvear (1922-1928); Segundo Gobierno de Yrigoyen (1928-1930); Revolución de 1930. Guerras Mundiales y Totalitarismo: Primera y Segunda Guerra Mundial: Causas y consecuencias. Italia y Alemania: ideología, acceso al poder y medidas tomadas; Similitudes y diferencias entre nazismo y fascismo.
- f) Los gobiernos peronistas 1945-1955: Origen del movimiento; Primer gobierno de Perón (1945-1952); Segundo gobierno Perón (1952-1955); Justicia Social; el proyecto económico; la relación con la clase obrera y media; Golpe de Estado de 1955.

La temporalidad del programa se organiza en cortes temporales asociados a procesos y hechos históricos específicos de la Historia nacional. Se mencionan contenidos de la Historia mundial sin contextualizar su relación con los procesos explicitados. Se evidencia una falta de articulación entre los contenidos.

- Módulo I, CEPJA Anexo 36 SEDE Unidad Penal N° 7 Pomona, 2018. Los contenidos a trabajar y ser evaluados están organizados de la siguiente manera:
 - a) Evolución histórica del hombre y las sociedades.
 - b) Cultura de los imperios americanos: INCAS, MAYAS y AZTECAS.
 - c) Conquista de América: Concepto de aculturación.
 - d) Colonialismo: Virreinato del Río de la Plata.
 - e) Organización del Estado nacional argentino: unitarios y federales. Proyecto Rosista.
- Módulo II, CEPJA Anexo 36 SEDE Unidad Penal N° 7 Pomona, 2018. Los contenidos a trabajar y ser evaluados están organizados de la siguiente manera:
 - a) La formación del Estado Nacional.

- b) La campaña del desierto dentro del ámbito del modelo agroexportador.
- c) La crisis del 29 y el surgimiento de la industria nacional
- d) Peronismo.

Los contenidos propuestos para CEPJA se explicitan mediante enunciados de contenidos que no organizan una temporalidad precisa. Si bien, se puede reconocer la mismas en dichos enunciados, queda más accesible a quienes poseen conociendo experto sobre la disciplina. También, se enuncian una serie de conceptos que no se problematizan o establecen relaciones entre sí.

Ante la heterogeneidad de modalidades y programas vemos que en relación al tiempo histórico la organización de contenidos tiende a abarcar grandes periodos de la historia, principalmente nacional, americana y mundial. Los enunciados generales buscan reagrupar los procesos a partir de conceptos específicos, provenientes del saber experto, pero que carecen mayoritariamente de una articulación, adecuación y problematización de los mismos que permitan a los fines de la enseñanza crítica establecer relaciones y explicaciones complejas para una lectura de la realidad social. Como sostienen, Joan Lusá Serra y Antoni Santisteban (2018), debemos superar la enseñanza del tiempo histórico y de la historia como una acumulación de datos y fechas, establecer relaciones entre el pasado, presente y futuro, problematizar el presente y los problemas estudiados, analizar las categorías temporales desde la construcción social, enseñar a periodizar, construir cronologías a partir de conceptos temporales básicos, entender los conceptos como organizadores cognitivos y comprenderlos dentro de un marco de relaciones conceptuales. Así mismo, la transposición didáctica entendida desde la enseñanza para la comprensión debe superar la instrumentalización de la secuenciación de contenidos. Recuperando el pensamiento de Gloria Edelstein (1997) y pensando la práctica docente como acción de enseñanza es necesario la construcción metodológica, que contemple la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación por parte de los sujetos y los contextos situados en los que se entrecruzan.

2.4. Reflexiones parciales

En el recorrido se evidencia que, en la región de Valle Medio, se institucionalizan todas las modalidades previstas para la Educación Jóvenes y Adultos (CEM, CENS, BLA y CEPJA). En segundo lugar, en todas las propuestas formativas se incluye la asignatura Historia en primero y segundo año, con una carga horaria que varía entre dos y tres horas semanales.

Si bien encontramos estudios académicos realizados en nivel nacional, provincial y regional no se detienen a analizar los contenidos y organización curricular de la Historia. Ante la ausencia, se realizó un análisis a partir de las categorías de tiempo histórico, aprendizaje conceptual y trasposición didáctica. Puede interpretarse que la diversidad de contenidos, las formas de enunciación de los ejes y conceptos responden al devenir de una práctica docente diversificada que no ha sido contenida en la una propuesta curricular. Al mismo tiempo, la falta de espacios de encuentro y de formación permanente específica de la modalidad habilitan formas de organizaciones de contenidos que recuperan programaciones tradicionales, recrean un diseño curricular establecidos por usos y costumbres o bien se planifica contenidos propios del Diseño Curricular de la ESRN. Por lo tanto, se considera pertinente realizar una propuesta que parta de

la organización temporal, conceptual y problematización de contenidos para la comprensión de la Historia desde una perspectiva crítica del conocimiento generando herramientas para interpretar la realidad social, que contemple los sujetos y sus diversidades en prácticas contextualizadas. En el siguiente capítulo se elaborará una propuesta que sea el puntapié inicial para la apertura del diálogo y construcción colectiva.

CAPÍTULO 3:

Propuesta de contenidos curriculares en Historia para la Educación de Jóvenes y Adultos.

3.1 Consideraciones del currículum: breves referencias.

Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi (2006) realiza un recorrido por las diferentes nociones y conceptualizaciones que se le han otorgado al currículum. Parte de definir el currículum como:

un constructo vinculado con los procesos de selección, organización, distribución y transmisión del contenido que realizan los sistemas educativos y

un modo de regular las prácticas de enseñanza y la experiencia formativa de los alumnos (Gvirtz y Palamidessi, 2006: 53-54).

Se propone comprender las distintas concepciones o acepciones de la palabra considerando que cada una de ellas expresa un tipo de regulación, un modo de dar forma al qué y cómo de lo que sucede en la escuela.

En Argentina a comienzos de la década de los '70 la palabra currículum, currículo o lineamientos curriculares se introdujo en los documentos oficiales del Ministerio de Cultura y Educación, reemplazando las denominaciones de "Plan o Programa". Transformándose este, para el mundo escolar, en un texto o conjunto de textos elaborados por los Ministerios de Educación que contienen temas e instrucciones, recomendaciones y sugerencias destinadas a guiar la actividad docente. Desde esta perspectiva el currículum se presenta como: una norma externa a la escuela, algo que "viene de arriba", un texto de consulta para los docentes que deben organizar sus planes de trabajo. Si bien, esta denominación se incorporó a la enseñanza primaria, en otros niveles (medio, profesorado y universidades) se siguió utilizando la denominación "plan de estudios", o se utilizaron ambas nociones como sinónimos.

La autora señala, que una de las primeras concepciones desde la perspectiva pedagógica, es que el currículum prevee un modelo de la práctica, lo que supone una distinción importante entre lo que es el currículum y lo que son los procesos de enseñanza que sirven para su desarrollo. Podemos distinguir tres modalidades que adopta el modo de entender el currículum:

- Como un cuerpo organizado de conocimientos: coincide con la noción de plan o programa, que sigue la tradición académica de contenidos organizados por conocimiento disciplinarios.
- Como declaración de objetivos de aprendizajes: el currículum es un documento que especifica los resultados de aprendizaje deseados. Según esta tradición, de carácter tecnicista propuesta por F. Bobbit (1914, 1918), el currículum adopta la forma de un modelo que determina los resultados observables, medibles y evaluables que se deben alcanzar.
- El currículum como plan integral de enseñanza: este modelo propuesto por Ralph Tyler (1949) buscaba desarrollar un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículum y el sistema de enseñanza de cualquier institución, basándose en una serie de problemas relacionados

a los fines de la escuela, la organización de la experiencia y cómo comprobar los fines alcanzados. Contemplando dichas bases propuso un método centrado en el estudio de fuentes que orientan la acción pedagógica de los sujetos, la vida exterior a la escuela y el contenido de las asignaturas, selección de objetivos, experiencias y evaluación. La toma de decisiones en este modelo queda subordinado a los objetivos fijados, especificados y evaluables en términos de conducta observable, quedando la acción docente en el desarrollo fiel y efectivo del diseño.

Otra exponente de esta postura es Hilda Taba, que define el currículum como el instrumento que expresa una toma de decisiones ordenadas en la escuela. Siendo la planificación del currículum el resultado de decisiones sobre: selección y orden de contenidos, elección de experiencias de aprendizajes, planes óptimos de aprendizajes.

Una de las primeras ampliaciones de la concepción modélica es la que considera el currículum como un conjunto de experiencias formativas. Entre 1920 y 1930, autores como John Dewey y Janne Kirkpatrick del Movimiento de la Escuela Nueva, entienden que el currículum debe contemplar a los sujetos a quien está dirigido, y lo consideran como el conjunto de experiencias planificadas y proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados, según sus capacidades. Dewey postula que la educación no es un proceso reproductor, sino, un proceso permanente de reconstrucción de conocimientos y de los intereses de los individuos. El currículum es pensado como un proceso abierto y experimental que responda a diversos fines sociales. Esta concepción influyo en nuestro país en nivel inicial y primeros grados de escolarización primaria y dio lugar a determinadas formas de seleccionar temas y organizar actividades, como los “centros de interés”, el “método de proyectos” y las “áreas de desarrollo”.

Desde la perspectiva sociológica el currículum es una compleja realidad socializadora. Si el currículum incluye todo lo que el alumno aprende en la escuela, se debe prestar atención a que los docentes enseñan más de lo que se proponen y que los niños aprenden cosas distintas de aquellas que se les intenta enseñar. Por lo tanto, implica analizar las experiencias de aprendizajes no intencionales o no planificadas por los docentes. Se concibe al currículum como un modo de organización de la vida social en la escuela y una realidad institucional que moldea la experiencia de docentes y alumnos. Podemos señalar dos cuestiones que surgen del análisis sociológico:

- a) Currículum oculto: es el conjunto de influencias formativas que la escuela ejerce sistemáticamente pero no están explicitadas ni formalmente reconocidas.
- b) Currículum como articulación de prácticas diversas: muchos tipos de acciones intervienen en su configuración y se producen dentro de un universo de significaciones particulares e históricas propias de cada institución que intervienen en la definición del qué y del cómo se enseña y que se aprende en las escuelas.

Una segunda concepción desde la perspectiva pedagógica es la que considera que el currículum es un proyecto práctico de elaboración colectiva. A partir de estudios de sociología, a mediados de la década de 1970 surge en Gran Bretaña

y en EEUU una nueva concepción de currículum que plantea, que el mismo es una expresión de una intención pedagógica abierta a los condicionamientos de la práctica escolar. En las últimas tres décadas muchos autores como Schwab, Elliot Eisner, Lawrence Stenhouse, del llamado “enfoque práctico”, “reconceptualista”, “centrado en el profesor”, rechazan la división tajante entre currículum y práctica pedagógica y manifiestan que no es posible sostener propósitos educativos ni postular contenidos y procedimientos de enseñanza si no se consideran las condiciones que definen la práctica escolar de cada escuela. Para ello, se debe tener en cuenta creencias, concepciones y formas de hacer que tienen padres, alumnos, docentes y especialistas. Esta perspectiva destaca el carácter contextual de toda enseñanza y todo significado. El currículum es un proyecto global, integrado y flexible, que adopta la forma de una idea colectiva para transformar las prácticas de enseñanza existentes en una institución educativa. Al mismo tiempo que supone un estudio de lo que sucede en las escuelas y se concreta como un proyecto que prescribe de manera flexible principios de acción y recomendaciones sobre qué enseñar, cómo y cuándo hacerlo.

Vemos como las diferentes concepciones curriculares se fueron desarrollando a lo largo del tiempo. En el caso de Argentina que posee un sistema educativo centralizado a nivel nacional la concepción de currículum se identifica con documentos que normativizan los fines, contenidos, actividades y prácticas de enseñanza, constituyéndose en instrumentos de control y dirección. Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi (2006) manifiesta que la vinculación entre política y normativa alimento la percepción que “cuando cambian los gobiernos cambian el currículum”.

Esta idea la podemos observar en los cambios que reflejan las legislaciones y normativas a nivel nacional, provincial que se desarrollaron en el capítulo uno del presente trabajo en relación a la educación de jóvenes y adultos. Asimismo, la enseñanza de la Historia también ha respondido a proyectos políticos e ideológicos desde su institucionalización con la formación de Estado nacional, siendo esta, junto con la geografía una de las encargadas de contribuir a partir de los contenidos a enseñar el ser nacional, ante la diversidad de tradiciones y culturas existentes.

3.2 Modelos curriculares, finalidades y problematización en la enseñanza de la Historia.

En un marco general si nos preguntamos por la finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales debemos recuperar los aportes de Joan Pagés. María Celeste Cerda, Alicia Graciela Funes y Miguel Ángel Jara (2018), manifiestan que Joan Pagés para 1992, señalaba que las Ciencias Sociales debían aportar un conjunto de instrumentos conceptuales y procedimentales que le permitan al estudiantado decodificar la información, interpretar el presente y su relación con el pasado. En este marco, las finalidades quedan asociadas a los conceptos de pensamiento crítico/creativo y futuro, la diversidad y pluralidad, y posteriormente la intervención social y libertad, configurando un conjunto de nociones que trazan la cartografía de su trayectoria.

En relación al currículum y finalidades Joan Pagés caracteriza tres modelos curriculares:

Curriculum técnico:

“La finalidad que este curriculum otorga a la enseñanza de la historia y las restantes ciencias sociales la transmisión de los valores tradicionales, hegemónicos. Defensa una concepción conservadora de la sociedad y del status quo (sea cual sea la naturaleza política del régimen que lo proponga) basada en la necesidad de formar buenos ciudadanos y ciudadanas (el estado se otorga la potestad de otorgar esta calificación en función de unos supuestos valores compartidos y de una hipotética herencia cultural común a todas las personas que habitan un mismo país) y, en consecuencia, selecciona los saberes que mejor permiten cubrir estas finalidades.” (Pagés, 1994. En Cerda, Funes y Jara, 2018: 21).

Currículum práctico:

“La enseñanza de la historia y las ciencias sociales que se propone desde este enfoque se ha de basar en la vida y en los problemas reales del alumnado y ha de permitirle pensar en el presente y en el pasado a la luz de sus propios intereses. El acento deja de estar situado en la formación de una conciencia cívico-patriótica y en los conocimientos disciplinares tal como los conciben las ciencias y se enseñan en la universidad y se sitúa en el alumno y en la vida” (Pagés, 1994. En Cerda, Funes y Jara, 2018: 21).

El currículum crítico:

“La opción para enseñar a pensar críticamente la realidad social, para la formación de un pensamiento dirigido a la acción y a la transformación de la realidad, exige que el alumnado se sitúe ante el conocimiento de manera radicalmente diferente a como lo hace en los dos modelos anteriores. Y exige también que el conocimiento que se presenta en el curriculum y se enseña en la práctica sea planteado de otra manera (Pagés, 1994. En Cerda, Funes y Jara, 2018: 21).

Qué, para qué y cómo se enseña no sólo es parte de una selección de contenidos. También, se vincula la construcción de herramientas para comprender el presente habitado, el pasado construido y el futuro deseado. En tanto, que las prácticas de enseñanza se posicionan en una triada (docente, conocimiento, estudiante) que constituyen maneras de ver el mundo con finalidades políticas en situaciones contextualizadas. De allí, que el currículum y la enseñanza no puede pensarse en la formación de ciudadanos que no intervengan en la realidad social.

Particularmente Alicia Graciela Funes (2013), plantea que la finalidad de las Historia está atravesada por el interrogante de para qué y por qué enseñar Historia. Señala que esta cuestión no encuentra una respuesta fácil porque no existe un solo modelo explicativo y propósitos sociopolíticos de la escuela y la enseñanza por la convivencia de distintas teorías. Las finalidades de la enseñanza, dependen en gran medida, de las perspectivas teóricas y de las tradiciones en la didáctica de las ciencias sociales, historia (Benejam, 1998. En: Funes, 2013: 4). Y continúa planteando, las decisiones en la enseñanza, como las decisiones sobre las cuestiones sociales, comprenden cuestiones morales, propósitos sociales de la enseñanza, valores y significado existencial de estudiantes y docentes.

Las finalidades de la enseñanza de la Historia han estado atravesadas generalmente por la afirmación de los valores hegemónicos dominantes

vinculados a la formación de la ciudadanía. Plantea, que, a lo largo de la historia educativa en nuestro país, la Historia enseñada ha tenido y tiene heterogéneos sentidos y finalidades legitimando diferentes concepciones de lo socio histórico, de lo ético y de lo pedagógico (Funes, 2013: 5).

La disciplina escolar Historia ha estado vinculada como base de la educación moral afirmándose en la tradición y el pasado con un fuerte carácter en la construcción de la identidad y la verdad. Asimismo, ha sido constitutiva de las narrativas nacionales en relación al origen de la nación. Los relatos de la nación tienen tres funciones: afirmar una identidad, garantizar una continuidad y reforzar una comunidad de destinos (Revel, 2005), narrativa que ofrece un repertorio de valores y de significados compartidos en la conformación de un *nosotros* (Funes, 2013: 7). Por otro lado, la historia se ha planteado como base de la transmisión de la cultura. La relación entre escuela e Historia garantizó la legitimación de un nuevo orden social y político, en el que el poder y el saber se conjugaron en los ideales de libertad y progreso, orden y optimismo (Funes, 2013:8). Por último, la Historia como herramienta en la construcción de futuro plantea cómo las representaciones de la Historia varían conforme al momento sociohistórico. Desde la década del '70 la crisis de la modernidad dio paso a un cambio de paradigma, que en el tiempo se refleja con un valor hacia lo efímero, fugaz, en permanente cambio, que impiden solidificar las formas para planificar a largo plazo. En la disciplina historia también se notan los cambios, el tiempo lineal del historicismo es cuestionado y la historiografía propone repensar la historia "en continuidades, rupturas irrupciones, permanencias categorías que operaran sobre los acontecimientos o sucesos recientes, próximos o actuales, como procesos inacabados que aún continúan vigentes y requieren para su interpretación de categorías dinámicas y abiertas (Funes, 2013:11).

Las finalidades en la enseñanza de la historia, se encuentran atravesadas por diferentes dimensiones que se vinculan con la idea de sociedad, construcción del conocimiento científico, formaciones docentes y prácticas de enseñanza en situaciones diversas del devenir histórico. Posicionarnos en la enseñanza crítica requiere tener una vigilancia epistemológica en lo que consideramos relevante qué y para qué enseñar Historia en la escuela secundaria en general y en la formación de jóvenes y adultos en particular.

Teniendo en cuenta el posicionamiento crítico de la enseñanza de la Historia es fundamenta problematizar los contenidos a fin de corrernos de aprendizajes memorísticos, otorgarle sentido presente a partir de la comprensión del pasado y proyección futura. La problematización la podemos comprender como una instancia que posibilite investigar, tomar decisiones y construir explicaciones ante determinado problema social presentado. En este sentido, el trabajo de problematización se asimila al de los historiadores que construyen sus investigaciones a partir de problemas que surgen de intereses personales, profesionales y sociales.

3.3 Propuesta de contenidos curriculares de Historia.

Primer año

Las relaciones sociales, económicas y políticas en el territorio americano y la imposición del orden colonial en el marco de la expansión ultramarina europea, su impacto en los pueblos originarios y la nueva configuración de relaciones económicas, políticas, sociales y culturales.

Contenido	Problemas orientadores
Introducción a la construcción del conocimiento histórico: conceptos, sujetos, temporalidades y métodos de investigación en el marco de las corrientes historiográficas.	Cómo se construye la narrativa histórica y que vinculaciones tiene con el presente.
Teorías del poblamiento americano en el contexto de expansión territorial de los primeros grupos sociales. Formas de organización social, división sexual del trabajo y movimientos poblacionales.	Qué procesos desencadenaron la llegada de los primeros hombres y mujeres al continente americano. Cómo se produce los desplazamientos sociales y las formas de organización social en tiempo.
Las sociedades mesoamericanas y andinas en la organización del trabajo, el excedente, las relaciones sociales y cultos. Análisis diferencial de las sociedades Aztecas, Mayas e Incas.	La complejidad de las sociedades americanas y su legado en la construcción de la identidad socio-territorial.
Formas de organización social, económica, política y cultural de los y Pueblos Originarios antes de la delimitación física del actual territorio argentino. Particularmente las sociedades del presente territorio patagónico.	La resistencia de los pueblos originarios patagónicos ante el avance de la expropiación territorial y cultural de del Estado en la actualidad.
La invasión europea en los espacios centro y suramericano en el marco de la expansión ultramarina europea. El impacto de la violencia en las sociedades originarias: resistencias, cooptaciones y alianzas establecidas con los denominados hombres modernos.	La búsqueda de nuevos mercados en el proceso de concentración del poder monárquico, la expropiación de territorios ancestrales y el genocidio de los pueblos originarios.
La imposición y cambios del Orden Colonial en relación a la organización de la producción minera, el sistema monopólico, las relaciones sociales, económicas y políticas que gestaron a	La concentración de tierras y la subordinación de los sectores indígenas a la economía sistema colonial y la especialización de

partir de la vinculación desigual con Occidente, que propiciaron la colonialidad del poder, del saber y el ser. Particularmente analizar el impacto del pacto patriarcal que impidió el acceso de las mujeres a la tierra y su rol en la economía.	regiones económicas ligadas a la producción agraria. La radicalización de los pueblos originarios en el tiempo.
La ruptura del nexo colonial como revoluciones latinoamericanas. Los procesos de Haití y Brasil en los contextos externos e internos de la organización social-política. Particularmente la Revolución de Mayo 1810, causas y consecuencias.	Los sujetos de las revoluciones y las nuevas formas de organización políticas.

Segundo Año

La historia nacional, latinoamericana y mundial en perspectiva relacional de los siglos XIX y XX, la conformación de grupos políticos hegemónicos y subalternos, los cambios económicos y sociales.

Intentos de construcción de Estados nacionales en América Latina durante el siglo XIX. Particularmente formas de gobiernos, conflictos regionales, modelos de constitución en Argentina y las presidencias de Mitres, Sarmiento y Avellaneda	Los diferentes intereses en pugna y los procesos de organización de los estados nacionales latinoamericanos. El largo y complejo proceso de formas de organización política y constitucional en Argentina.
La Formación del Estado-Nación argentino en el contexto de la expansión capitalista y de la división internacional del trabajo, particularmente consolidación de la economía agroexportadora, el nuevo orden político-social y el genocidio estatal sobre los pueblos originarios.	La formación del Estado-Nación argentino y la configuración del primer modelo capitalista dependiente. Los conflictos entre sectores homonímicos y subalternos y las luchas al interior de cada uno de ellos.
Crisis del Orden Conservador en Argentina y politización de los sectores excluidos en el contexto de democratización de los sistemas políticos europeos y americanos: sindicalismo, anarquismo y socialismo. Los gobiernos radicales y los conflictos políticos sociales ante las nuevas relaciones del Estado con los sectores sociales. La política económica en el contexto de la polarización política de posguerra mundial, la Revolución Rusa, la	La ampliación de la participación política y ciudadana y sus limitaciones en relación a la cuestión de género. La reorganización económica y política argentina en el contexto de los grandes trastocamientos mundiales de la primera mitad del siglo XX.

emergencia del fascismo y la Crisis de Wall Street en 1929.	
El golpe de Estado de 1930 y Modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones. El surgimiento del peronismo, los planes quinquenales, la alianza de clase y los derechos sociales a partir de la planificación estatal. La figura de Eva Duarte en la política en la política argentina y su relación con los sectores populares.	La nueva forma de organización económica en un contexto de dependencia y la ruptura del orden constitucional. Ampliación de derechos sociales, laborales, y de la participación organización política de los sectores populares.
Golpes de Estados, democracias condicionadas e inestabilidad política en la Argentina entre 1955-1976, los planes económicos y la proscripción del peronismo. El contexto de Revoluciones Latinoaméricas en la segunda mitad del siglo XX, como la de Cubana y Boliviana.	La fragilidad de las democracias condicionadas y los legados del autoritarismo. Las Revoluciones Latinoamericanas en el contexto de la Guerra Fría. Los casos nacionales de Cuba y Bolivia y sus legados hasta el presente.
El Golpe de Estado cívico-militar-eclesiástico en Argentina en el marco del Plan Cóndor para América del Sur. La política económica neoliberal, exterior, la violencia política y represión social. Los Organismos de Derechos Humanos: Abuelas y Madres de Plaza de Mayo en construcción de la memoria colectiva.	El predominio militar, la profundización del autoritarismo y la lucha de Organismos de Derechos Humanos protagonizados por mujeres.
Recuperación democrática de 1983, el Plan Austral, la continuidad del Fondo Monetario Internacional y el descontento obrero por la Hiperinflación. La profundización de las políticas neoliberales desde 1989-1999: la flexibilización laboral, privatizaciones, desempleo y quiebre del tejido social.	La reconstrucción de la democracia entre avances y retrocesos en materia de los Derechos Humanos, sociales y políticos. La profundización de la dependencia económica, la implementación de políticas neoliberales y los fundamentos de la sociedad excluyente.
La inestabilidad económica y el argentinazo del 2001: el protagonismo de organizaciones sociales en la acción colectiva y el rol de las mujeres en la economía social.	Nuevas formas de organización y resistencias de los sectores subalternos desde el poder popular autolesivo, comunitario y colectivo.

3.4 Reflexiones parciales.

La propuesta de contenidos presentada intenta reunir las experiencias de prácticas docentes y antecedentes en la organización de contenidos para la educación de jóvenes y adultos. Al mismo tiempo busca colocar en escena conceptualizaciones y temporalidades propias del saber histórico científico con adecuaciones para el nivel, pero también presenta apertura a la participación de los docentes que ejercen la práctica de enseñanza.

Si consideramos que la sociedad debe ser analizada como una totalidad, es de suma importancia construir una historia que integre diferentes aspectos teniendo en cuenta el transcurso de los hombres y mujeres en el tiempo. Tratando de relacionar y encontrar explicaciones más profundas sobre los procesos históricos a estudiar.

Una de las finalidades más importante de la enseñanza de la historia es formar el pensamiento, con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con una autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente. En todo caso, la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir (Santisteban, 2010: 35).

En esta propuesta se contemplan las relaciones de contextos nacional, latinoamericano y mundial a los fines construir herramientas que orienten la comprensión compleja de las relaciones sociales y los grupos, que se encuentran marcados por las contradicciones entre las clases sociales y el sistema dominante. En cuanto al tiempo histórico se puede inferir que se estructura en corta, mediana y larga duración, rupturas y continuidades, buscando favorecer las relaciones con el presente. No nos enmarcamos en una sola forma de considerar el tiempo histórico entendiendo que se puede

pensar el tiempo histórico en etapas cíclicas de ascenso al igual que Arnald Toynbee y Oswald Spengler a principios del siglo XX; o como lo hacen la mayoría de los didácticas de la historia contemporáneos, basarnos en la idea de tiempo corto, coyuntural y de larga duración creado por Fernand Braudel; o quizá se prefiera creer en regímenes de historicidad, es decir las preferencias hacia un determinado tiempo (futuro, pasado o presente) de una cultura en determinado tiempo histórico (Francois Hartog. En: Plá, 2012:280)

Como recorriamos en los apartados anteriores la tradición curricular ha pasado por distintas definiciones, en el caso argentino, prevalece la noción de que la vinculación entre política y normativa genera recambio de lineamientos curriculares cuando cambian los gobiernos. Por otro lado, se observa que la enseñanza de la Historia en las instituciones escolares ha sido funcional a las lógicas modernas de dominación, sin embargo, educar en el pensamiento críticos es una de las finalidades principales de la tarea política que llevamos a cabo en las instituciones escolares, al fin y al cabo:

no se trata de crear buenos ciudadanos, fieles defensores de un pasado nacional, respetuosos de los mitos que a todos nos igualan y mancomunan.

Por cierto, no apoyamos una historia defensora de mitos nacionales; sabemos que los relatos nacionalizantes han alimentado múltiples conflictos; más aún, desde Latinoamérica, abogamos por una historia que se mueva más en lo que nos une que en lo que nos separa, desde la toma de conciencia de comunes experiencias históricas, sufrimientos y expoliaciones que ameritan esfuerzos conjuntos en pro del bienestar de los pueblos (Funes y Aguiar, 2011: 129).

Por último, como propone Alicia de Alba (1998), si entendemos el currículum como la síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta política-pedagógica pensada e impulsada de diversos sectores o grupos sociales, en los que algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos, y otros oponerse o resistir a tal hegemonía. Nos convoca, como actores políticos a proponer alternativas de conocimiento que contemple el principio democratizador de saberes brindando herramientas para el cambio social.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El propósito de este trabajo consistió en elaborar una propuesta de contenidos curriculares de la asignatura Historia para los dos primeros años de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Para ello, fue necesario revisar la legislación y normativas educativas a nivel nacional y provincial orientadas a la modalidad desde 1990 hasta 2020. El recorrido por la legislaciones educativas a nivel nacional y provincial nos permitió visualizar que la formación de adultos dejó de ser parte de la denominación de Regímenes Especiales, especificado en la Ley Federal de Educación, en un contexto económico de ajuste y descentralización del sistema educativo con preminencia de los lineamientos otorgados por los organismos multilaterales de crédito que buscaron no solo la reducción del Estado en materia de derechos sociales, sino, también formaron parte de la constitución de una subjetividad centralizada en el individuo competente en el marco de los cambios globales. En el 2006, con la sanción de la Ley Nacional de Educación, cambia la denominación de Educación de Adultos a Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, cuestión que incorpora a los sujetos que por distintas razones no asistieron a la educación secundaria diurna. Es contemplada dentro de las ocho modalidades y se explicita la principalidad del Estado en la garantía de derecho social a la educación, la obligatoriedad de la escuela secundaria y su incorporación en el presupuesto educativo, sancionado un año antes mediante ley. A nivel provincial la Ley Orgánica de Educación, en el mismo sentido que la nacional (2006), incorpora la Educación de Jóvenes y Adultos con el objetivo de que los mismos sean formados para la integración y participación ciudadana desde perspectivas socioculturales democráticas y de género. Sin embargo, en ambas legislaciones sigue estando la importancia de la preparación para el mundo del trabajo.

En segundo lugar, se emprendió el análisis de los lineamientos curriculares que se implementaron en la modalidad de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. A nivel resoluciones del Consejo Federal de Educación y Consejo Provincial de Educación nos encontramos que los principios que guiarán la educación de Jóvenes y Adultos son los establecidos por Res. 87/10, en la que se establece la organización modular y criterios flexibles que permitan trayectorias personalizadas. A nivel provincial, particularmente, podemos señalar que, si bien existe una tradición en la construcción de diseños curriculares, esta no se desarrolla en la modalidad de jóvenes y adultos. Mediante resoluciones del Consejo Provincial de Educación señalar que se organizaron dos estructuras curriculares para la modalidad, pero esta vigente la Resolución N° 365/15 que contempla la Educación Secundaria para Jóvenes y Adultos, ex educación virtual, y los CEPJA mediante Plan de estudio estipulado en la Resolución N° 3165/15. Al realizar este recorrido señalábamos que la construcción de un currículum para la modalidad de Jóvenes y Adultos todavía se encuentra en procesos de construcción y que las prácticas de enseñanza se dan en una heterogeneidad de propuestas formativas.

En tercer lugar, se realizó una indagación de los programas de contenidos de la asignatura Historia, presentados en los ciclos lectivos 2018, 2019 y 2020 en escuelas del Valle Medio a partir de las categorías analíticas de tiempo histórico, aprendizaje conceptual y transposición didáctica. Luego de identificar la institucionalización de las modalidades prevista en la región de Valle Medio y los análisis de programas es que apreciamos una diversidad de contenidos a

enseñar, formas de enunciación y conceptos que al no estar organizados o contenidos en una propuesta curricular concreta, respondiendo a programaciones tradicionales, a la recreación de un diseño curricular institucional establecido por usos y costumbres ó a la planificación de contenidos de la educación secundaria diurna que se adapta a la modalidad.

Concretamente, en la elaboración de la propuesta se tuvieron en cuenta las finalidades de la Historia y modelos curriculares a lo largo del tiempo. Se contempla una organización temporal de corta, mediana y larga duración, de diacronía y sincronía que posibilita la enseñanza de los procesos históricos a partir de las relaciones, contextualizando la conceptualización y problematización de contenidos para la comprensión de la Historia desde una perspectiva crítica que permita leer la realidad y los emergentes sociales. Además, incorpora de manera aproximada sujetos sociales que han sido invisibilizados por algunas tradiciones historiográficas, como es el caso de las mujeres, los pueblos originarios y los sectores populares. Los cambios en el tiempo posibilitan la lectura de la conformación de la organización social, económica y política destacando transformaciones y permanencias. La simultaneidad de procesos, sin perder la singularidad de los casos históricos, habilita la comprensión de una realidad histórica compleja y el abordaje de los significados y sentidos acerca del territorio. Las formas de enunciación contienen un anclaje en el conocimiento científico y se reformulan mediante la transposición didáctica constituyéndose en un contenido escolar. Estos enunciados vinculan relaciones entre contextos potenciando la significatividad de la enseñanza. A esto se le suma la articulación presente-pasado, pasado presente que permite un proceso de reconstrucción de la memoria histórica reconociendo causas y consecuencia de las configuraciones socio-territoriales. Respectos al aprendizaje conceptual se asume que la presencia de conceptos permite organizar y otorgar sentido a los recortes temporales. Al mismo tiempo, los mismos conceptos se pueden transversalizar interpretando sus diferentes significaciones, tal es el caso de las Revoluciones, que en los diversos procesos adquieren una particularidad que permite el análisis histórico.

Esta propuesta intentó diferenciarse de aquellas centradas en los procesos políticos y en los rituales de enseñanza de la asignatura. Por el contrario, al hacer presente las ausencias de sujetos y complejidades del proceso tiende a generar herramientas que nos sitúen como protagonistas de un pasado y presente vivido. Si bien, no se explicita un paradigma decolonial la intención fue erradicar la concepción de superioridad de la civilización occidental europea por sobre las sociedades americanas.

Sintéticamente, se espera haber contribuido con esta propuesta a la secuenciación de contenidos curriculares de Historia para la modalidad de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos que se constituyan como una base de discusión, diálogo y análisis futuros interpelen la finalidad de la enseñanza, las prácticas docentes situadas y a nosotros como sujetos participes de una acción ético-político-pedagógico. Por último, se buscó presentar una propuesta lo suficientemente flexible que recupere las prácticas docentes en la modalidad e invite a la construcción de espacios colectivos y participativos de trabajo.

Bibliografía:

- Alvarez Sánchez, A. y Huinca, S. (2019). Currículum, Historia y Géneros. Reflexiones en torno a la formación docente. III Jornadas Nacionales María Eva Rosa. Instituto de Formación Docente N° 3 Dr. Julio Cesar Avanza. Bahía Blanca. Buenos Aires.
- Alvarez Sánchez, A. y Huinca, S. (2020). Ampliación de las alternativas de educación superior. En: Varela María Teresa y Roberto Tarifeño Molina (comp.) *La Patagonia en el escenario nacional: miradas sobre el pasado, presente y futuro*. VIII Jornadas de Historia de la Patagonia. Libro digital: PDF. ISBN 978-987-86-3917-8.
- Barco, S. (2008). El Derecho a la Educación. Concepciones y medidas político educativas en el pasado reciente y en el presente de la República Argentina. CLACSO. Buenos Aires.
- Barco, S. N. (2005) Reforma educativa y reestructuración del gobierno de la educación en la Provincia de Río Negro. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, núm. 15. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires. pp. 59-88.
- Barilá, M. I. y Cuevas, V. (2017). Jóvenes y adultos estudiantes. Relaciones en la escuela nocturna que posibilitan la inclusión. *Revista Pilquen*. Vol. 14. pp. 11-23.
- Benejam, P. (1997). La selección y secuenciación de contenidos sociales. En: Benejam, P. y Pagés, J. (coord.). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona. ICE-UB/Horsori.
- Cerdá, M. C., Funes A. G., Jara, M. (2018) Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, geografía e historia. En: Jara, M. y Santisteban, A. (Coord.) (2018). *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Cipolletti: Miguel Ángel Jara.
- Costas, P. Beveraggi, I. S. y Sleiman, M. C. (2007). Educación Pública y Educación Popular. Experiencias Autogestivas en el Marco de la Educación Formal. *VII Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- De Alba, A. (1998) *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Argentina. Miño y Dávila Editores.
- De la Fare, M. (2013). Estudiantes del nivel secundario de la educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA). Área de Investigación y Evaluación de Programas Dirección Nacional de Información Evaluación de la Calidad Educativa. Subsecretaría de Planeamiento Educativo Secretaría de Educación. Ministerio de Educación de la Nación.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Edelstein, G., Camilloni, A. y otros. (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. México. Paidós.
- Estévez, M. F. (2019). "Alineación y alienación": política educativa argentina en tiempos de restauración neoliberal. *Revista Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales*. pp 49-81. Recuperado a partir de <http://revistafacso.ucentral.cl/index.php/rumbos/article/view/316>

- Feldfeber, M. (2009), Nuevas y viejas formas de regulación del Sistema Educativo en Argentina. *Linhas Críticas*. V.15. nº 28. Brasilia. p. 25-43, enero/junio 2009.
- Funes, A. G. (2013). La historia enseñada: dimensión ideológica. En: Funes, G. (2013) *Historias enseñadas recientes. Utopías y prácticas*. Neuquén. Educo.
- Funes, A. G. y Aguiar, I (2011). Prácticas compartidas: la enseñanza de la historia”. En Soria, M. G., Bellavilla, E. y Anquín, A. (2011). *Prácticas docentes compartidas. Miradas, experiencias y narrativas*. Universidad Nacional de Salta.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- Huinca, S. M. y Speranza, S. (2016). Enseñar Ciencias Sociales en Educación de Jóvenes y Adultos. Congreso de Trabajo Docente: Desafíos y Propuestas Educativas en la Escuela y más Allá de la Escuela. Instituto de Formación Docente Continua. Luis Beltrán.
- Iuri, T. (2012). Experiencias y educación de jóvenes en precariedad laboral. *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.
- Jara, M., Bravo Pemjean, L. y Llusá Serra, J. (2017). La concepción del tiempo histórico en futuros docentes de Argentina, Chile y España. *Pasado Abierto*, 6. pp.138-155.
- Llusá Serra, J. y Santisteban, A. (2018). La construcción del tiempo histórico. En: Jara, M.A. y Santisteban, A. (2018). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Cipolletti. Miguel Ángel Jara.
- Luci, F. (2003). Proyecto “Las provincias Educativas”. Estudios comparados sobre el Estado, el Poder y la Educación en las 24 Provincias Argentinas. Informe Jurisdiccional N° 6. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. Programa de Educación Área de Desarrollo Social. Buenos Aires.
- Maldonado, R. B. y Olmos, D. L. (2013). Estrategias de enseñanza y aprendizaje en contexto de Encierro. I Jornadas Norpatagónicas de Experiencias Educativas en Ciencias Sociales para la Escuela Secundaria. II Jornadas Provinciales de Geografía, Ciencias Sociales y Educación (Neuquén). Instituto de Formación Docente Continua - Luis Beltrán, Luis Beltrán, Río Negro.
- Mansilla, R., Rosales, J. C. y Lamas, M. I. (2013). La aplicación de la transformación de nivel medio en el Valle medio. Análisis de los mecanismos para su introducción entre 2008 y 2012. I Jornadas Norpatagónicas de Experiencias Educativas en Ciencias Sociales para la Escuela Secundaria. II Jornadas Provinciales de Geografía, Ciencias Sociales y Educación (Neuquén). Instituto de Formación Docente Continua Luis Beltrán. Luis Beltrán. Río Negro.

- Meneses Castañeda, M. y Santisteban, A. (2018). Los conceptos sociales y aprendizaje conceptual. En: Jara, M. y Santisteban, A. (Coord.) (2018). *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Cipolletti: Miguel Ángel Jara.
- Pagès, J. (1997). El tiempo histórico. En: Benejam, P. y Pagès, J. (Coord.) (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona. Barcelona/Horsori.
- Perelli Visconti, D. y Lamas, M. G (2007). Trabajo final de acreditación para la Especialización en Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue - Escuela Marina Vilte, C.T.E.R.A. Cipolletti. Río Negro.
- PLA, S., Rodríguez Ledesma, X. y Gómez Gerardo, V. (2012). *Miradas diversas a la enseñanza de la historia Horizontes Educativos*. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Puigrós, A. (1997) De la dictadura al menemismo. En: Puigrós, A (1997) *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista al menemismo*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Rodríguez, L. G. (2017). “Cambiamos”: la política educativa del macrismo, *Revista Especializada en Periodismo y Comunicación*, Vol 1, N° 53. pp. 89-108.
- Rodríguez, M. L. (2012). La construcción de la “governabilidad democrática” o cómo educar el consenso a través de la educación de jóvenes y adultos: el caso de Río Negro. En: Visotsky, J. y Junge, G. (Comp) (2012). *Inventamos o erramos: educación popular y lucha de clases*. Neuquén. EDUCO-Universidad Nacional del Comahue.
- Roncallo, Héctor (2006). La Función Docente y la Legislación Educativa y Escolar. Disponible: http://www.unterseccionalroca.org.ar/legislacion/items/2253#_ftn3
- Rostan, Eliana (coord.) (2010) Los contenidos en la enseñanza de las ciencias sociales. En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales: propuestas para la Escuela*. Montevideo. Camus Ediciones.
- SANTISTEBAN, A (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clio y Asociados*. La historia enseñada. N° 14. Universidad Nacional del Litoral. Universidad Nacional de la Plata.
- Schoo, S. (2010). Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación Nacional. Serie Informe de Investigación n° 01.
- Siede, I. (2019). Qué implica enseñar Ciencias Sociales. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=IFLWHNW5mXQ>
- Terigi, F. (2016) Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández, *Revista Análisis*. N° 16. pp. 1-43.
- Tiramonti, G. (2004) Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo. En: Novaro,

M. y Palermo, V. (Comp) (2004) *La Historia Reciente. Argentina en Democracia*. Buenos Aires: Edhasa.

- Valeda, C., Mezzadra, F. y Coria, J. (2012). Balance de la gestión educativa de la provincia de Río Negro (2005-2011). Documento de Trabajo N° 85. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. Programa de Educación Área de Desarrollo Social. Buenos Aires.

Documentos:

- Consejo Provincial de Educación Resolución N° 1058/11. Plan de Estudios para la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y la caracterización de los sujetos de la modalidad. Río Negro.
- Consejo Federal de Educación. Educación Resolución N° 87/9 "A". Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento Base.
- Consejo Federal de Educación. Resolución N°118/10. Lineamientos Curriculares. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.
- Consejo Federal de Educación. Resolución N°22/7. Lineamientos para un Plan Federal De Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011.
- Consejo Federal de Educación. Resolución N°254/15. Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales.
- Consejo Federal de Educación. Resolución N°285/16. Plan Estratégico Nacional 2016-2021. Argentina Enseña y Aprende- Anexo I y II.
- Consejo Federal de Educación. Resolución N°87/9 "B". Lineamientos Curriculares. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento aprobado para la discusión.
- Consejo Federal de Educación. Resolución N°118/10. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento Base.
- Consejo Provincial de Educación. Decreto Educativo N° 2070/92. Río Negro.
- Consejo Provincial de Educación. Resolución N° 139. Escuela para Jóvenes. Río Negro.
- Consejo Provincial de Educación. Resolución N° 365/15. Educación Secundaria para Jóvenes y Adultos. Río Negro.
- Consejo Provincial de Educación. Resolución N° 4364/17. Anexo I Distribución de Educación Secundaria. Río Negro.
- Consejo Provincial de Educación. Resolución N° 582. Río Negro.
- Consejo Provincial de Educación. Resolución N° 637. Centros Educativos para Jóvenes y Adultos (CEPJA). Educación Secundaria en los Establecimientos Penales Provinciales. Río Negro.
- Consejo Provincial de Educación. Resolución N° 910. Anexos Centros Educativos Nivel Secundario en Contexto de Encierro. Río Negro.
- Ley de Educación Nacional N°26206/06.
- Ley de Financiamiento Educativo N° 26075/05.
- Ley de Transferencia Educativa N° 24049/91.
- Ley Federal de Educación N° 24195/93.

- Ley Orgánica de Educación 4819/12.
- Ley Orgánica de Educación N°2444/91.
- Programa anual de Historia 2018, CEM N° 130. Chimpay. Provincia Río Negro.
- Programa anual de Historia 2018, CEM N° 63. Chole Choel. Provincia de Río Negro.
- Programa anual de Historia 2018. Bachillerato Libre de Adultos ESRN N° 52. Chimpay. Provincia de Río Negro.
- Programa anual de Historia 2018. Bachillerato Libre de Adultos, ESRN N° 52. Provincia de Río Negro.
- Programa anual de Historia 2018. CENS N° 14. Choele Choel. Provincia de Río Negro.
- Programa anual de Historia 2019, CEM N° 130. Chimpay Provincia de Río Negro.
- Programa anual de Historia 2019. Bachillerato Libre de Adultos ESRN N° 55. Luis Beltrán. Provincia de Río Negro.
- Programa anual de Historia 2019. CENS N° 24. Darwin. Provincia de Río Negro.
- Programa anual de Historia 2020, CEM N° 127. Luis Beltrán. Provincia de Río Negro.
- Programa anual de Historia 2020, ESRN N° 7 Anexo Comercial Nocturno. Lamarque. Provincia de Río Negro.
- Programa anual de Historia ESRN N° 7 Anexo Comercial Nocturno. Lamarque. Provincia Río Negro.
- Programa anula de Historia 2020. Bachillerato Libre de Adultos ESRN N° 7. Lamarque. Provincia de Río Negro.