



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION



ESPECIALIZACION EN ASESORAMIENTO EDUCACIONAL

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Asesoramiento Pedagógico entre la formación y la práctica reflexiva. El caso del CPEM 64 en la ciudad de Neuquén

Autora: Agustina Leyes
Directora Dra. Glenda Miralles

Cipolletti
Mayo de 2024

Índice

Introducción	1
PARTE 1 FUNDAMENTOS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS	
Capítulo 1 Presentación de los Antecedentes	6
1.1 Práctica y competencia de asesores pedagógicos	6
1.2. Sobre la educación de jóvenes y adultos en Argentina.....	8
1.3. El discurso pedagógico y la formación docente en Argentina.....	10
Capítulo 2 Acerca del marco teórico	15
2.1. Sobre los modelos en asesoramiento educacional.....	15
2.1.1. La noción de formación en la tarea del asesor/a y su campo de reflexión.....	18
2.2. Desarrollo de la práctica reflexiva en el oficio	20
2.2.1. El pensamiento reflexivo y habitus en los profesionales.....	22
2.3. Conocimiento en acción, la puerta de las competencias.....	24
2.4. La educación de Adultos.....	28
Capítulo 3 Aspectos metodológicos.....	32
PARTE II EL ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO CON ADULTOS	
Capítulo 4 La educación de adultos en perspectiva histórica.....	36
4.1. Una mirada de la historia de la educación de adultos: desde los inicios del sistema educativo hasta el retorno a la democracia	36
4.2. El retorno a la democracia y la alfabetización en la educación de adultos.....	42
4.3. Algunas notas distintivas de la educación de jóvenes y adultos en Neuquén	47
4.4. Legislación neuquina para la EDJA	48
Capítulo 5 Aspectos generales del CPEM N°64.....	53
5.1. A cerca del CPEM 64: edificio escolar e historia de la institución	53
5.2. Sobre el Proyecto Educativo Institucional.....	54
Capítulo 6 Una comunidad participativa, reflexiones entre unos/as y otros/as.....	58
6.1. La asesoría pedagógica y la legislación.....	58
6.2. La participación, un criterio para la práctica	61
6.2.1. Criterios de trabajo: Reflexión y competencias.....	62
6.3. Una asesoría colaborativa.....	65
6.3.1. Competencias y trabajo colaborativo	66

6.3.2. Competencias para el trabajo	67
6.3.3. Competencias de iniciantes	67
6.3.4. Competencias respecto de los tiempos	68
6.3.5. Competencias en el diálogo, preguntas y escucha	69
6.4. Los efectos de la práctica	71
6.4.1. Definición de su función	73
6.5. Problemáticas sociales, el desafío de la práctica asesora	74
Reflexiones finales	79
Referencias	86

INTRODUCCION

El presente trabajo responde a la finalización del trayecto de formación de posgrado correspondiente a la Especialización en Asesoramiento Educativo de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNCo). Luego de cursar la totalidad de la propuesta formativa –seminarios y talleres- y en cumplimiento del Trabajo Integrador Final (TIF), me propongo indagar acerca de la formación recibida por los/as asesores/as pedagógicos/as de la Escuela para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Neuquén; específicamente trabajaré sobre el Centro Provincial de Enseñanza Media N° 64 (CPEM 64), situado en la zona céntrica de dicha localidad.

Desde el surgimiento del sistema, la educación de adultos atraviesa una especie de invisibilidad representada en la ausencia de políticas educativas que favorezcan para la tarea. A partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación en el 2006, comienza a funcionar como modalidad, otorgándole espacio y financiamiento. Quienes la conforman se plantean inquietudes de su propia práctica: educación para qué, para quiénes, qué contenidos, en qué contexto, frente a una modalidad conformada no hace muchos años y atravesada por una organización con tendencia a la marginación pedagógica¹.

Sumado a esto, existen estudios² que dan cuenta de la necesidad de formación³ para los/las profesionales que ejercen el cargo de asesoría pedagógica, debido a que su carrera de grado⁴ es habilitante para el ejercicio del cargo. Sin embargo, la vida cotidiana de la escuela, con todo lo que allí sucede, requiere del desarrollo de saberes específicos en la tareas. Por ello, las siguientes preguntas iniciaron el camino de la investigación y acompañaron todo el proceso: ¿Cuál es la formación que se requiere como asesor/a pedagógico/a en los CPEM para adultos? ¿Cómo llevan a cabo los/las asesores pedagógicos/as la reflexión sobre la práctica como instancia formativa? ¿De qué manera orientan la reflexión sobre la práctica y bajo qué criterios? ¿Cuáles son las competencias valoradas por las/los asesores/as devenidas de la práctica? A partir de estos interrogantes y del recorrido realizado como asesora pedagógica y docente⁶, sumado al trayecto formativo de grado y posgrado, se podría aseverar que si bien, los/las profesionales que asumen el

1 Según Rodríguez (2008) es una población que presenta dificultades de integración por razones socioeconómicas, de nacionalidad o de origen. El adulto de la educación de adultos (...) es un marginado del sistema escolar, que el discurso pedagógico dominante construye como un sujeto carenciado (...) El analfabeto también es un sujeto pedagógico y por lo tanto, histórico. Es decir, construido por el discurso pedagógico moderno, producto de una sociedad centrada en la escritura. (Rodríguez, 1996, p. 6)

2 Ver Martín (2019), Salinas Cano (2016)

3 De acuerdo a lo que postula Ferry (1993) consiste en encontrar formas para cumplir con tareas del oficio o profesión

4 Ciencias de la Educación, Psicología y Psicopedagogía

5 Resolución 1062/11 Consejo Nacional de Educación, define funciones y tareas para la Planta funcional del Nivel Medio en la Provincia de Neuquén.

6 Soy docente en un CPEM de adultos en la localidad de Neuquén desde el año 2022 y me desempeño como asesora pedagógica desde el año 2021 en una EPET (Escuela Provincial de Enseñanza Técnica).

cargo provienen de diversos campos -como la Psicología, Ciencias de la Educación o la Psicopedagogía- quedan habilitados por la carrera de grado para su ejercicio, pero no necesariamente su formación contempla las realidades que circunscriben a los escenarios escolares en la modalidad de adultos. En este sentido, los/las profesionales que se desempeñan como asesores/as pedagógicos/as requieren saberes propios de la tarea de carácter situado, que se van construyendo paulatinamente a partir de la práctica y que mucho depende de los modos de pensar y actuar propios del contexto escolar. En el quehacer diario las/los asesores/as ponen en juego competencias producto de la lectura y análisis personal de las situaciones, realizando importantes aportes a la tarea educativa. Esa actividad intelectual no siempre queda registrada como un saber, pero es constitutiva de la práctica, por lo cual se le otorga sentido de un conocimiento legítimo en la formación.

El estudio de caso del CPEM N°64 permite visualizar las competencias que las asesoras pedagógicas despliegan en la práctica diaria a partir de situaciones del contexto con estudiantes adultos/as. Se recogen experiencias que son analizadas a la luz del marco teórico, permitiendo nombrar posibles preocupaciones para la formación en el campo en la provincia de Neuquén. Las asesoras de esta institución desarrollan competencias en la práctica que fueron construidas a razón de las problemáticas sociales y situaciones escolares propias del escenario educativo. La vacancia del trabajo radica en dar a conocer cuáles son las competencias desplegadas a partir de las demandas actuales y el lugar de la reflexión participada en ello. De ahí que la formación es actual y reflexiva, surge de encuentro con otros/as, se nutre de experiencias, y recursos elaborados colaborativamente. La reflexión y la participación que se propicia en el CPEM son prácticas intencionales que abonan para la educación de adultos dando respuestas concretas en el acompañamiento a los/las actores institucionales. Por lo tanto, este estudio contribuye en el trazado de lineamientos pedagógicos en la formación, y como consecuencia, en el armado de propuestas concretas para la modalidad. De esta manera, los aportes de este trabajo permitirán registrar y nombrar cuáles son los resultados de las reflexiones para complejizar la formación en el asesoramiento educacional.

Dicho esto, y en función de los interrogantes planteados, los objetivos de este Trabajo final son:

Objetivo principal:

-Reconocer y estudiar la formación que realizan los/las profesionales en el cargo de asesoría pedagógica del CPEM 64 considerando la práctica como una instancia formativa, a fin de explicitar las principales competencias desarrolladas.

Objetivos específicos:

- Indagar sobre los efectos formativos de la reflexión de la práctica en situaciones escolares que implican modificaciones en el modelo profesional de asesoramiento asumido.
- Distinguir y esbozar los criterios que delimitan la actividad reflexiva, considerando las experiencias como movilización de recursos para la creación de competencias.
- Explicitar y analizar las competencias desarrolladas en las asesorías pedagógicas propias de las realidades escolares en la modalidad de adultos, valoradas por los/las profesionales como saberes considerables en trayectos formativos.

Por ello, el TIF se estructura en base a dos Partes, con tres capítulos cada una; luego las reflexiones finales y por último la bibliografía citada y fuentes. En el capítulo uno se presentan los antecedentes que refieren a investigaciones en la formación permanente de los/as asesores/as vinculada al trabajo colaborativo; el lugar de la reflexión en la práctica y la construcción de nuevos conocimientos y el desarrollo de competencias como parte de la formación continua. Se presentan algunas ideas del discurso pedagógico moderno y su incidencia en el asesoramiento. Consta, además, de un acercamiento a nociones actuales de la educación de adultos.

En el capítulo dos se hace referencia a los modelos de asesoramiento y se puntualiza en las categorías empleadas conforme a los objetivos planteados. Es presentada la noción de formación en el campo del asesoramiento, la reflexión sobre la práctica el desarrollo de competencias como posibilidad para la construcción de conocimientos. El apartado de educación de adultos despliega algunas concepciones que forman parte de la modalidad.

El tercer capítulo menciona la metodología empleada, entrevistas grupales e individuales y observación participante; así como también la normativa específica. Son técnicas basadas en la lógica cualitativa de investigación, que intenta comprender la complejidad de los procesos socioeducativos, considerando para este estudio las voces de asesores/as y equipo directivo.

La Segunda parte inicia con la perspectiva histórica de la educación de adultos, abarcando desde los inicios del sistema educativo hasta la actualidad. En ese capítulo cuatro también se explicita el marco jurídico actual e ideas generales de la modalidad en la provincia de Neuquén.

Los aspectos generales del CPEM 64, las descripciones edilicias, el relato histórico y notas generales del Proyecto Educativo Institucional son descriptos en el quinto capítulo, permitiendo adentrarse a las realidades particulares.

El último capítulo contiene el análisis de la reflexión sobre la práctica de la asesoría pedagógica, las competencias que se construyen y los efectos que produjo el estilo participativo-que caracteriza al CPEM- en las asesoras. Además, se presenta las competencias que las asesoras desarrollan a causa de las problemáticas del contexto.

Finalmente, las consideraciones concluyentes, más que un cierre, es una invitación reflexiva que permiten seguir pensando la práctica asesora como un espacio formativo, voluntario y colaborativo que aporta saberes a las instituciones escolares.

FUNDAMENTOS CONCEPTUALES Y METODOLOGICOS

PARTE I

Capítulo 1

Presentación de los antecedentes

Si por antecedentes se entiende aquello sobre lo que se conoce de un tema, un problema de investigación en un campo de estudio específico y por ello es posible identificar los referentes teóricos que han guiado a las investigaciones anteriores, su revisión posibilita fundamentar el recorte del problema y la orientación teórica y metodológica con que se desarrollará la investigación (Achilli, 2005).

Tal es así, que el estado actual de conocimiento encuentra diversas líneas de investigación y divulgación en libros y artículos académicos en donde se han trabajado sobre la tarea desarrollada por los/as asesores/as pedagógicos/as y las prácticas situadas tanto en los diversos niveles del sistema educativo, como en la formación de adultos. En este sentido se ha orientado la búsqueda de antecedentes sobre tres dimensiones: la formación permanente de los/as asesores/as pedagógicos/as; la acción reflexiva en y sobre la práctica; y el desarrollo de competencias a raíz de la experiencia. Se agrega, además, un rastreo sobre la educación de adultos a los efectos de conocer las concepciones que a lo largo del tiempo permeó las prácticas en la docencia y sobre la formación docente en la Argentina. En relación a esto se aclara que solo se mencionan algunos trabajos como antecedentes directos del objeto de estudio, pero reconociendo la existencia de investigaciones que a nivel regional y nacional constituyen también referentes ineludibles para este estudio.

1.1. Práctica y competencia de asesores/as pedagógicos/as

Uno de los trabajos que presenta la propuesta de formación permanente de asesores/as técnicos/as pedagógicos/as es el escrito de Huerta Domínguez y Onrubia Goñi (2016). En el mismo, se expone el modelo de asesoramiento colaborativo que tiene como fin ayudar tanto a profesores/as como a estudiantes para aprender mejor. El asesoramiento colaborativo consta de un trabajo en conjunto, responsabilidad participada y construcción de significados compartidos entre los/as involucrados/as. Las competencias se establecen en función de las necesidades de ellos/as centrado en la mejora educativa. Los autores consideran que los criterios metodológicos para pensar la formación permanente son: la identificación del marco teórico, la reflexión para la profesionalización, el contexto de la tarea, el seguimiento sobre la tarea, el intercambio con otros/as asesores/as, entre otros. Realizan un estudio respecto a la formación permanente de asesores/as en nivel básico en el país de México y sostienen que son agentes facilitadores del cambio en los centros escolares, razón por la cual, deberían estar preparados para ello mediante

un proceso de formación continua que les permita desarrollar capacidades. La formación tendría que enfatizar en el lugar de trabajo para aportar a la tarea situada. Se destaca al/la asesor/a como un/a líder y un/a docente comisionado/a, que adquiere habilidades en la práctica. Afirman, que la configuración histórica del rol del/la asesor/a técnico/a se caracterizó como un proceso de apoyo o ayuda. Agregan, que no existe un programa de formación continua, sino que ellas/ellos efectúan un proceso de autoformación en el que comparten programas entre colegas. De allí se desprende lo que consideran competencias como habilidades de la práctica. Por un lado, competencias éticas que involucran su perfil regido por el conjunto de valores, principios y normas de actuación del ejercicio, se valoran las ideas y las experiencias compartidas entre los/las profesionales. Por el otro, las competencias sociales, entendidas como el carácter relacional del ejercicio profesional, que se construye y ejerce en contextos de relación con aquellas personas, colectivos u organizaciones a las que se vinculan.

Para este trabajo también se consideran los aportes de García Pérez, Mena Marcos y Sánchez Miguel (2019), quienes estudian acerca de la investigación, reflexión, acción, presentada como un proceso de resolución de problemas que puede ser entendido como la vía que conduce a la toma de conciencia y lleva a generar nuevos conocimientos profesionales. Asumen que uno de los objetivos de formación de los/las docentes, asesores/as de equipos psicopedagógicos y orientadores es capacitarles para que participen en proyectos de esta índole. Lo que permite generar la toma de conciencia y, por lo tanto, la construcción de nuevos conocimientos. Estos tres rasgos se alimentan mutuamente, dando como resultado un nuevo conocimiento con el fin de resolver un problema o bien identificar el origen de las dificultades. Sostienen que el proceso de resolución de problemas se compone por: identificación de las preocupaciones o problemas, elaboración de un plan de acción y la evaluación. Se plantea el estudio de los procesos motivados por experiencias concretas para captar el estilo personal en que toman conciencia los y las asesores/as.

El trabajo de Senz (2016) aborda tanto aspectos vinculados a la formación de los/as asesores/as como así también la valoración respecto del rol. Los/las asesores/as no cuentan con una formación particularizada, sino que sus intervenciones se producen a partir de las herramientas que el campo profesional de base les otorga. Por ello, pueden contemplarse algunas faltas sentidas como falencias de la formación o de aspectos ideales que no se condicen con la realidad, frente a la cual se ponen en juego las intervenciones, pero también contempladas positivamente a partir de lo que pudo brindar para el desempeño de la labor. De este modo, se consideraron las herramientas que esa formación les brindó y algunas competencias necesarias para su quehacer cotidiano. La significación de éstas, a partir de la práctica misma, permite repensar la relación entre formación inicial y permanente, recuperando las competencias centrales que un proceso formativo específico

debería brindar. Al ser considerada la labor de las/los asesores/as como aquella que genera cambios en pos de mejoras educativas, el rol resulta ser valorado positivamente por los/las diversos/as actores/as institucionales.

El trabajo de Diana Martín (2019) realiza aportes sobre la actualización y autoformación de los/las asesores/as, al afirmar que en la formación inicial no se contemplan competencias básicas para el desempeño de tales profesionales que ocupan los cargos de asesorías pedagógicas. Por lo tanto, se ven en la necesidad de ampliar continuamente su formación para el ejercicio profesional satisfactorio. En ese sentido, la autora menciona que la formación continua trasciende a los conocimientos y estrategias de intervención poniendo el énfasis en el desarrollo de nuevas competencias, es decir, qué pensar, decir y hacer para lograr objetivos en un contexto determinado, no son conocimientos sino recursos o estrategias que se emplean en situaciones específicas. Se destaca la acción reflexiva y analítica sobre la práctica como un ejercicio intelectual privado, que cobra relevancia para las/los asesores/as en la medida que se realiza colaborativamente, pudiendo contrastar opiniones y objetivar pensamientos.

1.2. Sobre la educación de jóvenes y adultos en Argentina

Respecto a la educación de adultos, en el informe correspondiente a Argentina, Rodríguez (2006) hace su aporte a la situación presente. En él, se analiza los diferentes momentos de la modalidad, desde la creación del sistema educativo hasta la actualidad. Se enfoca en las consecuencias de la Ley de transferencia (1991) y la Reforma Educativa con la Ley Federal (1993) y las propuestas que emergen después de la sanción de la Ley Nacional (2006). La población de estudiantes ingresantes a la escuela de adultos básica es de catorce años de edad, y a una media es de dieciséis a dieciocho años, aunque estas edades pueden variar según la normativa de las jurisdicciones. El reporte indica que la población menor de edad es la más concurrente:

El adulto de la educación de adultos no se define por su edad, ni por el grado de desarrollo de sus capacidades. Es, simplemente, un marginado del sistema escolar, al que el discurso pedagógico dominante construye como un sujeto carenciado. Se produce así un efecto de ocultamiento de la capacidad del sistema escolar de producir “marginados educacionales”.
(p.5)

De esta manera, se presenta el desafío de cuestionar otros aspectos del sistema escolar independientemente de la delimitación por franja etaria; es decir, el de poder generar pedagogías alternativas. Entre las consecuencias de la Reforma Educativa en los 90', menciona que su

implementación provocó efectos desarticuladores para la modalidad, entre ellos alude que desaparecieron los espacios de articulación nacional, y las políticas de la educación de jóvenes y adultos (EDJA), además de perder jerarquía y especificidad en los ministerios, quedaron libradas a las decisiones de cada jurisdicción. Los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), fueron creados por Nación en territorio provincial, en general en zonas urbanas. En el momento de su creación, desarrollaron una propuesta educativa más adecuada a la realidad del educando joven y adulto trabajador que la tradicional escuela media. Después de la transferencia de los servicios de Nación a provincias, gran parte de éstas los siguieron manteniendo. La mayor parte funciona en horarios nocturnos, aunque también algunos tienen turnos matutinos y vespertinos.

Se describen diversas experiencias e iniciativas del Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos; la presencia de la Agencia de acreditación de Saberes del Trabajo de la provincia de Buenos Aires⁷; el Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo para Jóvenes y Adultos (PAEByT)⁸. El caso de Barrios de pie; de la Fundación CREAR⁹. Otra propuesta es el Postítulo en educación de adultos enfocado al mejoramiento de las prácticas educativas de los docentes del nivel medio de adultos. Posee una formación que le permite al docente comprender la problemática de la EDJA desde una perspectiva histórica, social y psicológica reconociendo a los sujetos de la modalidad como seres culturalmente situados. A modo de conclusión presenta la necesidad de construir un proyecto de país en el que el derecho social sea la prioridad.

En lo que respecta a la Región- Río Negro- Barilá y Cuevas (2017) realizan importantes aportes respecto a cómo se establecen las relaciones entre los/las estudiantes jóvenes y adultos/as que asisten a escuelas nocturnas, y su incidencia en la inclusión educativa de la ciudad de Viedma. Las escuelas nocturnas se originan para que los/las adultos/as trabajadores/as finalizaran sus estudios medios. En las últimas décadas su población se transformó recibiendo a jóvenes que tienen entre 18 y 29 años, con historias similares, que, en muchos de los casos, coincide con el fracaso escolar. La presencia de esta población produjo la constitución de diferentes relaciones entre estudiantes.

Se menciona el nacimiento de experiencias escolares particulares de la juventud y los/las adultos/as. Los/las estudiantes que habitan las instituciones deben hacerlo en la incertidumbre y prácticamente sin redes de contención, ante ello, buscan y consiguen establecer lazos y formas de

7 El sistema educativo de Buenos Aires cuenta con un organismo para la investigación y valoración en términos educativos de los saberes construidos a partir de la experiencia de trabajo.

8 Ofrece capacitación para el trabajo con certificación oficial en oficios para jóvenes y adultos.

9 Es una organización social que trabaja desde la perspectiva de la Educación Popular impulsando acciones de promoción de Derechos e Inclusión Social junto a niños, jóvenes y adultos de los sectores más vulnerables de la Sociedad Civil.

protegerse colectivamente para sostener la escolaridad. Al decir de las autoras, se establecen vínculos entre estudiantes jóvenes y adultos/as fundadas en la asimilación de experiencias; relaciones de confianza; relaciones de cooperación mutua y/o relaciones de conflicto. Es decir, que algunos encuentren en sus compañeros/as adultos/as alguien en quien apoyarse y aprender de sus experiencias de vida, denominadas asimilación de experiencias. Algunos/as jóvenes sostienen que las relaciones que establecen con sus pares son basadas en la confianza ya que reparan en sus potencialidades para seguir estudiando. Las relaciones que se basan en la cooperación mutua, implican un beneficio recíproco para los sujetos cooperantes. De esta forma se establecen conexiones en las que se comparten saberes y espacios de protección. Por último, mencionan las relaciones de conflicto ya que jóvenes y adultos/as disputan el espacio que ocupan en la modalidad, hay jóvenes que intentan cuestionar la primacía del/la adulto/a mientras que ocupan un lugar que no necesariamente fue pensado para ellos/as, de ahí los desacuerdos.

Para Lidia Rodríguez (2006) actualmente la EDJA¹⁰ tiene como eje central el problema del analfabetismo, pero no puede ser reducido solo a ese aspecto. El derecho social implica también la democratización cada vez más profunda de las formas organizativas de la modalidad, lo que implica facilitar y promover la participación de los/as destinatarios/as en la toma de decisiones de gestión institucional y desarrollo curricular. En función del cumplimiento de este derecho, se hace necesario fortalecer el sistema escolar, pero también diversificar la oferta, en procesos de territorialización y desescolarización. El desarrollo de pedagogías alternativas y la atención a las condiciones materiales en que se desarrolla el trabajo educativo con jóvenes y adultos es otro elemento central a tener en cuenta. Agregan Barilá y Cuevas (2017):

las cuestiones sobre el acceso, permanencia y egreso en los trayectos de educación formal implican mucho más que disponer de credenciales que “certifiquen” saberes ante el mercado, hoy la preocupación está más ligada al logro del ejercicio efectivo de los derechos económicos, sociales y culturales. Y la educación es un derecho social, un derecho humano que no caduca con la edad. (p. 12)

1.3. El discurso pedagógico y la formación docente en Argentina

Debido a que este estudio recupera el punto de vista de los/las participantes, se considera relevante una mirada general del discurso pedagógico en tanto facilitador para intentar comprender

¹⁰ Educación de Jóvenes y Adultos.

el sentido que se le otorga al asesoramiento. Este apartado recupera algunas hebras de dicho discurso, su relación con la formación docente y la incidencia en los modelos de asesoramiento.

La docencia se inscribe dentro del discurso pedagógico moderno con una fuerte impronta normalista en cuanto a la formación. El normalismo, como corriente pedagógica, tuvo como objetivo principal formar docentes para la escolarización primaria. A partir de que los Estados reconocieron la educación como un área de incumbencia, se volvió prioritaria la creación de un cuerpo de maestros/as formados/as en instituciones pedagógicas, controladas y gestionadas por el propio Estado. A través de estos establecimientos se buscaba garantizar tanto el acceso a la educación como a la homogeneidad de la formación impartida. Los/las docentes eran formados con valores y saberes que pudieran difundirlos, y ofrecer a los niños/as la posibilidad de poseer la misma lengua, “los mismos valores y la misma cultura; algo compartido por todos los ciudadanos a fin de formar una nación” (Fiorucchi y Southwell, 2019, p. 245).

La escuela Normal del Paraná (1869) cumplió funciones que excedieron el objetivo inicial y que constituyen una de las razones de su arraigo en la sociedad argentina. Fue en primer término un factor de culturalización en lugares en los cuales no había llegado la enseñanza media, en razón del carácter restringido de esta. Al mismo tiempo que contribuyó a difundir la educación secundaria -adelantándose a los criterios de la época- permitió la incorporación precoz de la mujer argentina a la enseñanza secundaria y al ámbito laboral. Hasta ese momento, no se permitía el acceso de las jóvenes al Colegio Nacional, institución destinada solo a varones y orientada a continuar los estudios en la Universidad. Pero como maestras, las hijas de hogares de clase media comenzaron a participar en tareas profesionales vedadas hasta entonces para ellas. Así, el magisterio ofrecía la posibilidad de una carrera profesional corta, poco costosa, que se completaba en el nivel secundario y permitía comenzar a trabajar a edad temprana (Mignone, 1983). En Argentina esta tradición conformó un aspecto preformativo en la figura del maestro desde fines del siglo XIX. La mujer, desempeñando la tarea docente se vinculaba con las características maternas y de cuidado respecto de sus alumnos, quienes debían ser civilizados a través del dispositivo escolar. Además, la docente debía responder a una conducta inspirada en la moral occidental, ocupando el lugar de segunda madre y la responsable de continuar la tarea educadora como correlato y continuidad del hogar (Davini, 1997).

El/la docente es representado como un/a adulto/a acabado/a y completo/a, configurado/a desde una imagen modelo. Imagen de quien está por encima a causa de un saber y un modo de ser. Se trata de un/a adulto/a responsable que tiene la tarea de crear sobre aquello que está incompleto, aquello del orden de lo acabable, pero en tanto no se evidencie, se encuentra en una constante acumulación de saberes que solo pueden ser habilitados en tanto se comprueben. Una imagen

idealizada que se produce mediante la intervención voluntaria e intencional por aquel que, poseyendo la verdad del ser, la imprime sobre otro/a, el/la alumno/a¹¹ (Merieu, 2002).

En cuanto al lugar del/la alumno/a, en la lógica moderna de lo previsible, es considerado/a otro/a realizable, moldeable, supervisado/a por un adulto/a completo/a, acabado/a, editado por saberes que, en la medida de su mayor cumplimiento se convierten en sujetos/as habilitados/as para ser. Estos supuestos pedagógicos tradicionales son parte de la matriz constitutiva de la escuela y no solo permean las prácticas docentes, sino también la de asesores/as, equipos técnicos u orientadores.

Según Davini (1997) la formación docente fue adquiriendo matices de diferentes tradiciones¹². La autora menciona que seguido a la tradición normalista, la preocupación por el conocimiento permeó la formación. Los/las docentes debían ser expertos en el saber que transmitían, las áreas o asignaturas en que se vinculaban debía estar sólidamente sostenida por la disciplina, importando más el saber que el aspecto pedagógico. En este sentido, afirma que se consideraba los conocimientos pedagógicos, una adquisición de la práctica, ya que el saber disciplinar era lo que convocaba la tarea. Esta tradición recibió también la influencia del positivismo, que valida el saber mediante la experiencia creando leyes a partir de la misma. Se validaba la universidad como el ámbito de mayor jerarquía en que circulaba el saber, mientras que los institutos terciarios luchaban por legitimar su lugar.

Pasado el mediado de siglo, la lógica científica se instala en los modos de pensar-hacer dentro de las escuelas. Su objetivo era llegar a una sociedad productiva entendida como el estadio del progreso técnico. A través de los años, la práctica docente será permeada por una concepción tecnicista, sostenida por la perspectiva científica, basada en los parámetros del método que sustenta tal lógica. Davini (1997) sostiene que la escuela fue considerada el lugar de capacitación de los recursos humanos para el trabajo. Se incorporó la división técnica de los puestos laborales en el ámbito escolar, mientras que el curriculum se constituyó en una herramienta de control social. La función de los/las docentes consistía en la minuciosa aplicación de técnicas que garantizaban el desarrollo de la clase y la adquisición de los conocimientos. Los/las docentes se convierten en expertos/as, capacitados/as por un saber. Para ello, debían valerse de la organización del curriculum prescripto, trazando objetivos específicos que permitieran medir los alcances y rendimiento de los/las alumnos/as (Davini, 1997). Es en esta tradición que cobra principal importancia la planificación como herramienta de trabajo, con el fin de prever el devenir de las

11 Se utiliza la categoría alumno siguiendo la lógica del discurso pedagógico tradicional.

12 Según Davini (1997) se trata de configuraciones de pensamientos y acciones construidas históricamente que al ser institucionalizada y sostenerse a lo largo del tiempo, forman parte de las practicas docentes.

clases. La psicología conductista también realizó sus aportes en las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje. La garantía de la tarea pedagógica versaba en la correcta aplicación de las técnicas por parte de los/las docentes, mientras que la respuesta insuficiente era la evidencia de la carencia natural de los/las alumnos/as. Los test cobran fuerza y son aplicados para conocer índices cognitivos o anomalías del aprendizaje. Así es que el gabinete psicopedagógico tuvo gran preponderancia para atender a dichas necesidades.

El discurso pedagógico ancló sus bases en las características biológicas y conductuales que le son propias a cada sujeto. Dichas especificaciones pertenecen al orden de aquello que los/las sujetos/as traen consigo, constituyéndose en un atributo, esto es, lo que le pertenece y lo/la caracteriza. No solo se aplica a los/las estudiantes, sino también a docentes, quienes llevan consigo la carga de un deber ser, enmarcado en roles específicos dentro de la lógica aplicacionista, es decir, poseedores de saberes empleables para determinada demanda, problema, con respuestas precisas. Sobre dicha lógica en la formación, es que se van imprimiendo mandatos en los modos de ser y estar en los/las agentes educativos. En lo que respecta a la función de las/los asesores/as, se inaugura enrolada en el enfoque psicoeducativo que prioriza el diagnóstico y respuesta para los problemas de aprendizajes individuales (Martin, 2016).

Siguiendo a Korindfeld (2003) las perspectivas tradicionales están centradas en la problemática del/la alumno/a, lo cual puede ser resuelto en la medida que las técnicas se apliquen. El/la asesor/a ocupa una función plenamente metodológica: "El orientador se comporta como un "correcto" respecto de los ideales, el portador de secretos y soluciones para reencontrar el camino perdido" (p. 3). Esto no hace más que reforzar la idea tutelar de la modernidad que genera un/a alumno/a bajo la lupa de un determinado saber. Se pone énfasis en la neutralidad del/la asesor/a quien emplea técnicas aplicables en función de una norma estándar, deficitaria o patológica. Las dictaduras impactaron en la formación docente mediante el control ideológico, por lo que implicó una revisión de los conocimientos escolares.

Hacia fines de los 70 y 80 la lógica de la aplicación de la teoría para la buena práctica es lentamente desplazada por la ciencia cognitiva colocando el énfasis de la tarea docente a posteriori de la práctica de enseñanza. La aplicación de métodos para enseñar es reemplazada por la reflexión en torno a la práctica, enfatizando en la actividad reflexiva por fuera de la clase, pero anticipándose al próximo encuentro de enseñanza. Para Davini (2015) lo que acontece a partir de entonces es una marcada preocupación por recuperar información del aula, aduciendo de la complejidad, la diversidad y la importancia de las experiencias, como vectores del pensamiento para la práctica:

Este enfoque enfatiza el valor educativo de las prácticas mismas y la dinámica de las interacciones entre los docentes y los alumnos en las aulas, lo imprevisible en la enseñanza, la diversidad situacional y los intercambios implícitos entre los sujetos, así como la importancia del desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las prácticas.
(p. 6)

Se plantea, además, la idea del/la docente como investigador/a y el ámbito de la enseñanza como el campo de la investigación. De la práctica se recoge información que servirá como dato empírico para la elaboración de posibles enseñanzas o intervenciones.

Este modo de pensar las prácticas docentes sentó las bases para considerar el ámbito de la clase como el espacio y el momento en el que el/la docente debía intervenir. Al respecto, Litwin (2008) menciona que las intuiciones y la sabiduría práctica que se ponen en circulación en el momento de la clase también son producto de la reflexión. En este sentido se valora el accionar inmediato en la práctica de acuerdo a las circunstancias de la clase. La autora aduce que la reflexión implica tener en cuenta determinadas circunstancias que por el hecho mismo de existir ameritan ser pensadas en tanto son influyentes para la práctica.

Capítulo 2

Acerca del marco teórico

El marco teórico que orienta la construcción de las lecturas analíticas de este trabajo está constituido desde una perspectiva crítica de la educación. Desde allí, el asesoramiento es concebido como una práctica social implicada en la producción y reproducción de conocimiento, afectando la vida de los/las sujetos/as en cuanto a valores, expectativas y creencias, ligadas a las singulares miradas institucionales.

Al considerar el asesoramiento pedagógico como una práctica social y humana, que responde a intereses y determinaciones que exceden a los/las sujetos/as involucrados/as, no implica que se deje de reconocer la dimensión ética de quienes la conforman. Siguiendo a De Pascuale (2016) quienes están involucrados en la tarea educativa, reciben presiones que los/las constriñen, al mismo tiempo los/las sujetos/as que la llevan a cabo -siendo conscientes de sus condiciones de existencias- generan modificaciones y buscan intersticios para llevar adelante la tarea. Ese espacio siendo habitado por el/la asesor/a constituye la posibilidad de preguntarse por el significado social de las propuestas y contenidos, los propósitos y estrategias que guían las intervenciones. Por lo tanto, desde esta lógica se sostiene que las prácticas son siempre contextualizadas en una estructura social e institucional -sin embargo- lo que ocurre en las escuelas no es estático, sino que los/las sujetos/as involucrados/as son quienes van definiendo lo que desean que ocurra.

2.1. Sobre los modelos en asesoramiento educacional

El modelo predominante del asesoramiento educacional desde el siglo anterior fue el clínico que, de alguna manera, aún forma parte de los modos de entenderlo. En el ámbito educativo esta perspectiva pasará a tener un lugar preponderante, sostenido por el mandato pedagógico moderno de disciplinar y normalizar a gran cantidad de niños/as. Siguiendo a Coll (1989) la psicología es entendida como una disciplina científica aplicada, que no se limita a elaborar explicaciones sobre el objeto de estudio, sino que procura utilizar la prescripción para incidir sobre él. La misma será empleada como una tecnología que apunta al mejoramiento de la práctica educativa y de sus métodos para favorecer la normalización. Por esto, será de gran influencia tanto los aportes de la psicometría como las diferentes teorías del aprendizaje.

En el enfoque clínico, según lo define Palazzolli (1993) el/la asesor/a es considerado/a un/a psicólogo/a que atiende casos patológicos, es decir un “diagnosticador” (p. 25). A su vez, se le atribuye la capacidad de detectar los obstáculos que son de impedimento para efectuar el

aprendizaje. Su función consiste en atender y resolver casos, lo define como “mago omnipotente” (p. 25). El/La asesor/a es quien posee conocimientos pedagógicos y recetas metodológicas adecuadas para abordar y resolver cada caso. La enfermedad reside en el niño/a o en la familia y el orientador/a asesor/a mediante técnicas diagnósticas indica la carencia intelectual, el bajo rendimiento o los trastornos en la conducta. Este modelo, inaugura la funcionalidad del orientador/a y no cesa su vigencia, sino que pervive en las nociones de la práctica de los profesionales que se desempeñan en el rol.

Desde el enfoque constructivista¹³ el asesoramiento, y en los términos que se encauza este trabajo, es entendido como un proceso de construcción conjunta en torno a una tarea, situación o problema. El mismo refiere a una tarea que se aborda en equipo, a través de experiencias, conocimientos, emociones, que pueden ser modificados en un proceso de colaboración mutua (Martín y Solé, 1999). En este sentido, se requiere reconocer que el trabajo no puede llevarse a cabo en soledad, es decir que remite a la participación de otros/as intervinientes del espacio educativo- docentes, preceptores/as, secretarios/as, etc., reconociendo la competencia profesional de todos/as. Así también se sostiene que las situaciones complejas que se suscitan en las escuelas no pueden ser abordadas desde planteamientos simples o individualistas.

Para que el asesoramiento llegue a buen destino debe producirse o formularse una demanda, lo cual significa que se percibe una situación como algo disfuncional en la que se considera, orientador, a alguien que puede y debe intervenir. La demanda es indicativa de que hay algo que desde la institución se percibe y que no puede resolver por sus propios medios. En este sentido, asesorar es una ayuda, una colaboración que se proporciona a un colectivo, ya sea profesores/as, equipo directivo, etc. que permite analizar la situación desde una perspectiva diferente a las ya conocidas: (...) “hace aflorar dimensiones que pueden haberse mantenido ocultas o que no se han considerado relevantes, permite rescatar aspectos positivos de la práctica y ahondar en ellos, así como cuestionar determinadas facetas.” (Martín y Solé, 2001, p.20). La demanda construida colectivamente enriquece las perspectivas y por ende la intervención. La voz de otros/as permite ampliar el espectro de análisis y actuación, evitando la segmentación o recorte de un problema al marco teórico o representacional del/la asesor/a. Para Nicastro (2003) la demanda se construye mediante diálogo y escucha en un proceso de problematización que puede ser reelaborado de

¹³ El constructivismo concibe al aprendizaje como un proceso interno de construcción del conocimiento que conlleva una reorganización de estructuras o esquemas cognitivos existentes en el estudiante. El constructivismo como forma de comprender el asesoramiento pedagógico asume las siguientes premisas: el desarrollo humano supone un proceso permanente de culturización; la interacción entre los agentes mediadores y el estudiante se produce siempre en un ámbito social, todos los agentes educativos deben guiar el proceso, por último considerar que las dificultades se originan por la baja calidad en la interacción social recibida.

acuerdo a las etapas que atraviesa la institución. Esto es, aquello que fue planteado como necesidad puede ser modificado en función de las intervenciones que se susciten. El requerimiento se construye, independientemente de la situación emergente que convoca a los/las actores/as y es modificada de acuerdo a los avances.

Concebir las intervenciones desde el modelo constructivista implica comprender que la institución en su conjunto puede y debe contribuir en el ámbito asesor, afectando a todo lo que ocurre dentro de ella, ya que se fortalece y apoya en procesos de colaboración tendientes a generar culturas, políticas y prácticas inclusivas. Esto no exime al asesor/a de sus responsabilidades, sino que debe conocer la institución y posicionarse profesionalmente para tomar decisiones en la coordinación y organización del proyecto educativo que se pretende construir.

Como se afirmó en párrafos anteriores, la tarea del/la asesor/a se enfoca en intentar construir un ámbito colaborativo, con todos los/las agentes intervinientes, estudiantes, docentes, directivos, familias, y con otros/as profesionales que pueden favorecer la tarea educativa. Esto implica establecer acuerdos y sentidos para las intervenciones (Monereo y Solé, 1996). En esta línea, los autores agregan, que se trata de consolidar canales de comunicación y colaboración a los fines de establecer conjuntamente los modos de abordajes, permitiendo correr al asesor/a de la centralidad de la escena para focalizar en la tarea en equipo. El desafío para el/la asesor/a es lograr una mayor autonomía de la comunidad escolar:

El asesoramiento pedagógico es entendido como una “práctica localizada” en un sitio de trabajo. Pero también es una “práctica transversal” que se desarrolla en un entorno institucional, vinculado a un tiempo y espacio, “la práctica de asesoramiento es una práctica especializada en situación.” (Nicastro, 2003, p. 28).

Siguiendo a la autora, la tarea del/la asesor/a se traduce como un trabajo de intervención, esto es interponerse entre dos lados, es decir un tercero que colabora y acompaña en la producción de conocimiento y en el desarrollo de cambios personales, grupales, y organizacionales en contexto de incertidumbre e imprevisibilidad. Siendo que se mueve dentro de un entramado cultural, será tarea del/la asesor/a promover otras miradas, maneras de trabajar intertextualmente entre los/as sujetos/as involucrados/as. Dicha tarea requiere de una acción de armado de escena, en la que la escucha se constituye como el canal necesario para la construcción de los hechos. Es allí donde ingresa, viene entre, armando, escuchando, reconstruyendo relatos sobre escenas que no necesariamente participó, por lo que no le son propias ni conocidas. El trabajo consiste en tomar lugar, una posición que implica coparticipación y responsabilidad entre su persona y los/las

involucrados/as. Desde esta perspectiva, el/la asesor/a lejos está de resolver todas y cada una de las situaciones que se presentan como problemáticas. No es el/la único/a que tiene la palabra autorizada, tampoco el/la dueño/a de las soluciones:

Es un movimiento de entrada y salida, de presencia y ausencia, su intervención apunta a volver a mirar la situación de cada uno, abriendo interrogantes allí donde no estaban, preguntándose sobre aquello que aparece como certezas acerca de lo que se sabe, lo que se necesita, lo que ocurre. (Nicastro, 2023, p. 41)

2.1.1. La noción de formación en la tarea del asesor/a y su campo de reflexión

Para iniciar este apartado, se retoma el planteo que propone Ferri (1993) al decir que formarse tiene que ver con adquirir una forma. Es decir, que la manera de llevar adelante una profesión, no deviene estandarizada o ajustada previamente de la formación inicial, sino que se obtiene por una acción voluntaria e intencional del/la sujeto/a- en este caso asesor/a- que pretende formarse. Nada tiene que ver con acciones azarosas, sino que deliberadamente el/la profesional se expone a la formación, para encontrar diversas maneras de cumplir con las tareas del oficio, profesión o trabajo, haciendo del ejercicio, las prácticas profesionales.

Interesa destacar que la formación no es devenida en formato de herencia, ni inherente al vínculo con otro/a. No cabe en esta definición la idea verticalista en que un/a individuo/a forma a otro/a, no existe formador/a y formado/a colocando rol activo y pasivo de acuerdo a la función. Antes bien, es el/la individuo/a quien se forma a sí mismo/a, encuentra su forma, se desarrolla y decide activamente adoptar el modo de ejercer su práctica, su oficio y su profesión. No por ello se descarta los aportes del otro/a para la formación. Si bien se forma a sí mismo/a, lo hace por mediación. Estas son variadas e intervienen personas, recursos, experiencias, circunstancias, es decir, todo aquello que puede entenderse como un medio para que contribuya al desarrollo reflexivo.

La actividad reflexiva se trata de un trabajo sobre sí que se realiza dentro de un tiempo y un espacio, que relaciona la reflexión con la realidad, “reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento si hay formación” (Ferry, 1993, p.56). Se conjuga el tiempo y el espacio, en un acto de distanciamiento de la realidad, a los efectos de representarla. Es decir, volver a figurarla por fuera del acontecimiento, del espacio, del momento. Las palabras, las imágenes, los símbolos, facilitan la acción de volver a pensar. El proceso de formación se cristaliza en la posibilidad de pensar, reflexionar, representar, trabajar sobre sí, con la intención de anticipar posibles situaciones reales con modos de proceder sobre ello.

En esta línea de pensamiento, cuando se habla de formación profesional es en relación a la formación práctica, esto es la práctica de enseñanza, de asesoría. Refiere a lo que se hace, lo que se produce y que implica una formación o transformación, un cambio de relación a un estado inicial. La formación es una decisión del/la profesional, realizada intencionalmente, utilizando mediaciones en un proceso de transformación. En este sentido, no existe la espontaneidad en la formación, sino que el/la profesional busca y emplea medios, prácticas, experiencias, que conducen a diversas formas para su ejercicio.

La pedagoga, Rebeca Anijovich (2009) aporta en esta línea de pensamiento, la idea de trayecto en la formación. Formarse tiene que ver con un proceso complejo con el fin de adquirir una forma en el campo profesional particular. La concepción de la formación como trayecto surge a partir de la revisión crítica de la formación tradicional. En este sentido, afirma que la formación es un trayecto, un recorrido, que se debe contemplar como un espacio flexible y de construcción. Sostiene que el protagonismo lo tienen quienes se forman, por lo que se toma en consideración la subjetividad del/la involucrado/a, sus creencias e hipótesis, sus ideologías, sus vivencias y todo lo que permea sus prácticas. Abordar la idea de trayecto implica dar lugar a un proceso complejo de interacción- mediaciones- entre el/la profesional, el objeto de estudio y su ámbito de trabajo. Para ello la formación debe ser versátil y con instancias que favorezcan a la acción reflexiva.

Al rastrear diversos trabajos académicos, los/las investigadores/as utilizan múltiples términos para describir los procesos reflexivos de los/las docentes: reflexión en la acción, meta cognición, aprendizaje reflexivo, reflexión crítica, pensamiento reflexivo, introspección, retorno sobre sí mismo/a, son algunos de ellos. Si bien, la idea de práctica reflexiva parece haberse aceptado recientemente, la referencia al pensamiento reflexivo asoma ya en los textos de Dewey (1933). Este autor plantea que es necesario considerar la reflexión como un proceso cognitivo activo y deliberativo, que incluye creencias y conocimientos de los actores. Dichas creencias constituyen una certidumbre en la que confían y se ponen en movimiento ante la necesidad de resolver un problema. En este sentido, la reflexión se plantea ante la aparición de una duda, en la formulación de preguntas frente a situaciones que implican abordajes diversos. A partir de esa inquietud, comienza a construirse un recorrido de elaboración y proyección de un plan, a los fines de convocar a conocimientos y experiencias anteriores y proceder a su crítica para hallar fundamentos teóricos sólidos, revisar y ampliar la observación de los datos, así como revisar y retomar circunstancias similares que contribuyan a ampliar la mirada y posibles alternativas a implementar.

Según Anijovich (2009) la actividad reflexiva consiste en un proceso de inferencia donde se produce un pasaje desde lo conocido hacia lo desconocido. Dicho pasaje es habilitado por el cuestionamiento que se origina en la situación novedosa. La pregunta implica un miramiento hacia

los conocimientos y experiencias, ampliando la esfera del saber, formulando pensamientos que atienden a necesidades institucionales. La reflexión es intencional y se realiza en un tiempo y espacio determinado. Es un proceso que requiere ser explicitado de manera consciente para constituirse como práctica. Se realiza, tanto de manera individual, como colectiva, ya que acontece en un contexto institucional, social y político.

Para que la reflexión sea una práctica habitual no puede ser esporádica, debe sistematizarse, hacerse frecuentemente de tal manera que permita una profunda mirada hacia el interior de las prácticas (Perrenoud, 2004). Aprender a reflexionar sobre la propia práctica también implica reflexionar sobre la propia historia, la familia, la cultura, la relación con los demás. Pero, además, la reflexión será más elaborada, crítica y con mayor capacidad de generar cambios en las acciones de los/las asesores/as, si es capaz de mirar su práctica a la luz de lecturas y marcos de referencia teóricos que le permitan enriquecer sus hipótesis de trabajo, fundarlas y volver a probar sus estrategias de acción en una nueva situación.

2.2. Desarrollo de la práctica reflexiva en el oficio

La categoría reflexión, fue considerada objeto de estudio por Perrenoud (2004) con el fin de analizar las prácticas profesionales. En principio, comprende que la tarea de reflexionar presenta una doble acción: una prospectiva y otra retrospectiva que se unen al instante de la reflexión. Es decir, que la reflexión se une en una mirada hacia atrás con proyección a lo que vendrá. La acción reflexiva tiende a evocar sucesos ocurridos en otro tiempo, en otro momento, con el fin de proyectar a futuro acciones pertinentes en torno a vivencias pasadas que demandan una especial forma de proceder. En ese momento, la reflexión se sustenta mediante la construcción de un balance de sucesos y experiencias que permite comprender lo que funcionó o lo que no. Esta forma de reflexionar suele ocurrir después de la acción, y facilita a que el/la profesional considere la experiencia como una instancia de formación y transformación, a partir del cuestionamiento que habilita a nuevos conocimientos. Así puede constituirse en la posibilidad de una instancia creadora, facilitadora y articuladora de nuevos conocimientos que se originan en un tiempo pasado y se proyectan en un tiempo futuro. La reflexión está dominada por la proyección cuando se produce la anticipación de un acontecimiento o la planificación de una actividad. Lo proyectado tiene carácter de experiencia y conocimientos propios de la práctica y para la práctica. En este sentido, la actividad del profesional se va constituyendo de saberes, experiencias, criterios y vivencias pasadas conjugadas por un tiempo de reflexión que permitirá elaborar posibles modos de abordajes, respuestas o alternativas sobre los sucesos que lo atraviesan.

Según Dewey (1989) el pensamiento reflexivo consiste en una sucesión de pensamientos voluntarios de lo acontecido, se trata de un ordenamiento intencional en un proceso regular y encadenado del pensamiento. No se trata de ideas aisladas ni evocadas eventualmente, sino que son pensamientos consecutivos, que surgen unos de otros y persiguen una meta. La reflexión comienza cuando el/la profesional se pregunta por la veracidad de algo, por el valor, por la autenticidad, e implícitamente es una declaración de la creencia por evidencias. El estado del pensamiento reflexivo implica un momento de duda que moviliza la búsqueda o la investigación por parte del/la actor/a. La duda o el problema implican posibles respuestas que deben ser elaboradas tan intencionalmente como lo fue el origen del cuestionamiento. En este sentido, el fundamento de la reflexión se encuentra en una duda, consecuencia de la evocación de un suceso que resultó llamativo, movilizador, inquietante para el profesional. El pensamiento es la operación en que los hechos presentes sugieren otros posibles de ser reiterados, por ello permite que las acciones puedan ser previstas y planificadas de acuerdo a objetivos.

Los/las profesionales que ejercen el hábito de la reflexión logran hacerlo dado que tuvieron experiencias con el objeto, suceso e información que pretende desanudar. La acción reflexiva implica secuencialidad y continuidad, ya que la sucesión de ideas es pensamiento. La reflexión tiene lugar solo cuando las asociaciones de ideas sugeridas son conducidas a una conclusión con fuerza intelectual de valores precedentes, mediante la capacidad de conseguir que una idea sea creíble y confiable.

Siguiendo a Zeichner (2001) la acción reflexiva que propone Dewey (1989) es entendida como la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia y práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias que las conducen. Dicha reflexión no consiste en un conjunto de pasos, sino que es una forma de afrontar y responder a los problemas. De esta manera, constituye un proceso más amplio que el que ofrece la racionalidad técnica. Implica intuición, emoción y pasión, por lo que no puede acortarse o reducirse a pasos a ejecutar. Los/las profesionales reflexivos/as suelen presentar apertura intelectual que permite atender a más de un punto de vista o incluso prestar atención a actividades alternativas. Ser capaz de cuestionar los fundamentos en los que cimentaron sus prácticas, es decir preguntarse por qué hacen lo que hacen y asumir la responsabilidad del trabajo con otros/as, lo que implica atender tanto las consecuencias de sus propias acciones como de quienes intervienen. Los/las profesionales reflexivos/as son capaces de aprender unos/as de otros/as e incluso tomar de ellos/as orientaciones para la actividad cotidiana. Suelen dirigir sus acciones previéndolas y planeándolas de acuerdo con los fines que tienen pensado, permitiendo tomar conciencia de sí mismos/as en su propia acción.

2.2.1. El pensamiento reflexivo y habitus en los profesionales

Interesa destacar que la reflexión no tiene que ver con la revisión o evocación de sentimientos y sucesos quedando librados a percepciones y sensaciones momentáneas, sino que se trata de una acción elaborada del pensamiento a priori. En este sentido, Perrenoud (2004) en el marco de la teoría piagetiana hace mención sobre la construcción de pensamientos y su incidencia en la acción reflexiva, refiriendo a que un esquema guía la acción (concreta o mental), permitiendo variar -o no- de acuerdo a su asimilación. La acción adaptada es un equilibrio entre una asimilación de los esquemas existentes y una acomodación de éstos a la situación. Las operaciones mentales son acciones interiorizadas que, a su vez, se internalizan a los esquemas. De esta manera, la reflexión sigue caminos conocidos, es decir tiende a repetir el mismo recorrido previo. Puesto que la reflexión deviene de la relación pensamiento y acción, implementada de acuerdo a las circunstancias que rodean a los/las profesionales, la tendencia será repetir la misma acción que resultó acorde a las necesidades suscitadas por la tarea. Por ello, el autor propone interpelar las prácticas a partir de cuestionar el habitus:

El habitus, en tanto estructura estructurante y estructurada, involucra en las prácticas y pensamientos esquemas prácticos de percepción resultantes de la encarnación a través de la socialización, la ontogénesis de estructuras sociales, a su vez surgidas del trabajo histórico de generaciones exitosas. (Bourdieu, 2005, p.203)

En lo cotidiano el/la profesional no siempre es consciente de todos sus actos, pero, sobre todo, no siempre es consciente del hecho de que los actos sigan estructuras estables. Por tal motivo es necesaria la acción reflexiva.

La reflexión sobre sus esquemas de acción suele remontarse a casos o situaciones concretas, que intenta superarlos a partir de plantearse las disposiciones estables que explican que haya llegado hasta allí. La reflexión sobre una o más acciones singulares, pero de igual estructura, desemboca en la concienciación de una forma estable y a veces rígida de ser, de pensar y de actuar, que va en contra del interés del actor. Entonces, el reto no sólo consiste en estar preparado/a para actuar de forma distinta, sino de convertirse -en algunos aspectos- en otro/a distinto/a.

Así, se puede ver cómo de la reflexión en plena acción pasa, a través de estadios sucesivos, a una reflexión del/la individuo/a sobre sí mismo, sobre su historia de vida, su formación, su identidad personal o profesional y sobre sus proyectos. Ésta es una de las razones por las que, en la formación, las competencias no dejarán de aumentar y diversificarse a lo largo de los años. No

sólo porque sigan programas de formación continua, sino porque desarrolla la capacidad de autorregulación y aprendizaje (Schón, 1998).

Las representaciones de los/las profesionales sobre su trabajo se manifiestan en prácticas, dichos, gestos y miradas. Considerando que las mismas son un conjunto de ideas, creencias de carácter simbólico que permiten actuar, se van construyendo con el paso del tiempo social e históricamente. Parafraseando a Moscovici (1979) operan inconscientemente en la vida diaria constituyéndose en una manera determinada de entender el mundo. Según Castorina (2004) la noción de representación social no difiere entre mundo interno y externo, de esta manera, se inscribe en el contexto de la actividad. Siguiendo al autor, las representaciones son un modo de saber práctico que vincula al profesional con su bagaje de conocimientos a un objeto social, es decir que el objeto se asimila al sistema de creencias preexistentes. En este sentido, las representaciones sociales presentan un carácter individual- tal como lo manifiesta Piaget- al ser interpretadas por el/la sujeto/a, pero también la impronta de sentidos que le otorga el grupo en el que está inmerso:

Para saber reflexionar sobre la propia práctica, basta con dominar los instrumentos generales de objetivación y de análisis y poseer un entrenamiento para el pensamiento abstracto, el debate, el control de la subjetividad, el enunciado de las hipótesis y la observación metódica. Éste es el motivo por el cual, una formación puede preparar para una práctica reflexiva. Desarrollar una práctica reflexiva significa aprender a aprovecharse de la reflexión gracias a un ajuste de esquemas de acción, que permita una intervención más rápida más concreta o más segura (...) Un saber integrado que permitirá comprender y dominar otros problemas profesionales. (Perrenoud, 2004, p. 49)

Respecto de la práctica reflexiva, Schón (1998) sostiene que es una habilidad cuyo dominio se adquiere mediante su puesta en marcha. Para ello, es importante explicitarla y suscitar la adhesión a esta forma particular de practicante. No obstante, el paso decisivo sólo se cruza cuando la reflexión se convierte en un componente del habitus, ésta que hace que, a partir de determinado umbral, sea imposible no plantearse más preguntas. En este sentido, toda actividad compleja posee un componente reflexivo.

Desarrollar una postura reflexiva no solo implica cuestionar el habitus, sino formarlo y fomentar la instauración de esquemas reflexivos desde la formación inicial hasta el ejercicio de práctica profesional. Para Bourdieu (2005) el habitus es el sistema de estructuras de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción de las prácticas. Las acciones dejan una huella en la

memoria, en forma de estructuras estables que permiten enfrentar un conjunto de objetos, de situaciones o de problemas. Dichos esquemas activan los saberes en relación a las situaciones que rodean al/la profesional generando una acción ya conocida. Estos fungen como guías de la acción, poniendo en marcha esquemas prácticos producto de experiencias. El desafío se presenta en cuestionarse los hábitos, para hacer plenamente consciente los esquemas y a su vez generar paulatinamente la práctica formativa de reflexión. En este sentido, Perrenoud (2004) afirma que la actitud reflexiva y el hábito no se forman espontáneamente, sino que es producto del cuestionamiento, es decir la intensión de pensar sobre lo que trae consigo en la práctica, y aquello que pretende desarrollar para su profesión. Asimismo, menciona el autor, que dicho desarrollo podría comenzar en la formación inicial, con los saberes correspondientes y continuar durante el ejercicio de su profesión.

2.3. Conocimiento en acción, la puerta de las competencias

Para elaborar una reflexión sobre la práctica, Schon (1998) propone -en principio- ser capaz de definir un problema. Su construcción requiere que la información sea recopilada a los efectos de especificar líneas de análisis. Cuando un/a profesional delimita un problema, elige y denomina aquello en lo que va a reparar. Suele suceder que en el devenir de la práctica se presentan zonas indeterminadas con ciertos matices de incertidumbre que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Cuando una situación es incierta, la solución de la situación depende de la construcción previa. Cuando un/a práctico/a¹⁴ reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional, se requiere problematizar la situación, cuestionar el acontecimiento.

En otro de sus escritos, Schon (1992) señala que la reflexión se constituye partiendo de la práctica, todo es práctico. El conocimiento profesional en el sentido de los contenidos, la ciencia aplicada o el saber, ocupan un lugar importante pero no es el primordial, ya que la principal fuente de conocimiento deviene de la experiencia. Desde esta perspectiva el énfasis se sitúa en el aprender haciendo. El autor utiliza el término conocimiento en la acción para referirse a aquellos que realiza el/la profesional en las acciones inteligentes, ya sean observables al exterior -ejecuciones físicas- o en operaciones privadas. En ambos casos, el conocimiento está en la acción. Se revelará a través de la ejecución espontánea y difícilmente pueda expresarlo o hacerlo explícito verbalmente. No obstante, algunas veces es posible, mediante la observación y la reflexión sobre las propias

¹⁴ Para el autor quienes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar son llamados prácticos, es decir, que buscan convertirse en expertos, y logran hacerlo en compañía de otros/as.

acciones, realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas. Los /las profesionales son capaces de reflexionar sobre la acción, retomando el pensamiento sobre lo acontecido, para descubrir cómo el conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado esperado o inesperado.

En la reflexión en la acción volver a pensar sobre alguna parte del conocimiento en la acción lleva a la experimentación in situ e incluso pensar más allá. Esto afecta tanto en la situación inmediata como, posiblemente en otras similares.

Igual que el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción es un proceso que puede ser llevado a cabo indistintamente del hecho que se esté efectuando, sin tener que explicitarla necesariamente mientras se lleva adelante. Es así que la operación otorga saberes no solo de lo ocurrido, sino anticipatorios, es decir, de aquello que puede llegar a suceder. Entonces, sirven como modeladoras.

Se trata de la conjunción entre el conocimiento en acción y reflexión sobre la acción que, al ser teorizada, encuentra una arena posible para la elaboración de un nuevo conocimiento. Cuando las experiencias forman parte del pensar y del hacer se abre un horizonte de posibles situaciones, entonces emerge el aprendizaje con fuerza de competencias.

El conocimiento en la acción de un/a profesional sostiene Schön (1992) está incrustado en el contexto estructurado a nivel social e institucional que comparte una comunidad. Se ejercita en los ámbitos institucionales propios de la profesión, y se organiza en función de sus unidades características de actividad, y sus formas familiares de situaciones de la práctica. Se ve impedido o facilitado por su tronco común de conocimiento profesional y por su sistema de valores. En casos así, el/la profesional se replantea su conocimiento en la acción en aspectos que van más allá de las reglas, los hechos, las teorías y las operaciones disponibles. Reacciona ante lo inesperado o lo extraño, reestructurando algunas de sus estrategias de acción, teorías de los fenómenos o modos de configurar el problema; e inventa experimentos sobre la marcha para poner a prueba su nueva comprensión. Se comporta más como un/a investigador/a que trata de modelar un sistema experto que como el experto cuyo comportamiento está modelado. Subyace a esta particular visión de la reflexión en la acción, una concepción constructivista de la realidad con la que se enfrentan, una concepción que lleva a considerar como alguien que construye las situaciones de su práctica. Desde el punto de vista constructivista, las percepciones, apreciaciones y creencias tienen sus raíces en los mundos que cada uno configura y que acepta como la realidad: “a través de incontables actos de atención y descuido, denominación, clarificación, establecimiento de límites y control, los prácticos construyen y mantienen los mundos que corresponden a su conocimiento profesional y a su habilidad” (Schön, 1992, p.44). Están en transacción con el mundo en que desarrolla su

actividad, definiendo los problemas que surgen en las situaciones de la práctica y adaptando las situaciones para ajustar la estructura de los problemas, configurando sus roles y construyendo las situaciones de la práctica para hacer operativos sus esquemas de rol:

Cuando el práctico responde a las zonas indeterminadas de la práctica manteniendo una conversación reflexiva con los materiales de tales situaciones, rehace una parte de su mundo práctico y con ello revela el proceso, habitualmente tácito, de construcción del mundo que subyace a toda su práctica. (Schón, 1992, p, 45)

Los/las profesionales habituados/as para la reflexión definen los problemas y configuran las situaciones para ajustarlas a sus métodos y a su conocimiento profesional, construyen situaciones apropiadas a los roles que representan y perfilan los mundos de su propia práctica en que desarrollan su vida profesional. Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un/a investigador/a en el contexto práctico, construye una nueva teoría de un caso único. El pensamiento y el hacer, componen una forma unánime, es decir, que no son sucesos separados, sino que constituyen una acción. Dado que su experimentación es un tipo de acción, la implementación está construida dentro de su investigación en curso. De este modo, la reflexión desde la acción puede seguir adelante, aun en situaciones de incertidumbre o de un carácter notable, porque no está limitada por la racionalidad técnica. Sin embargo, dado que el profesionalismo está todavía principalmente identificado con la pericia técnica, la reflexión desde la acción no está generalmente aceptada-incluso por aquellos que la practican- como una forma legítima de conocimiento profesional.

La competencia es creada y desarrollada de acuerdo a la práctica en situaciones concretas de interacción que requiere comprensión de lo que está ocurriendo en el tiempo y en un momento determinado. Una competencia permite hacer frente, a un conjunto de tareas y de situaciones, apelando a las nociones, los conocimientos, la información, los procedimientos, métodos y técnicas e incluso a otras competencias más específicas.

Para Perrenoud (1997) quien parte de la noción piagetiana de esquema, las competencias se producen por la movilización de conocimientos, métodos y creencias frente a una situación. Se trata de una serie de operaciones mentales de alto nivel. Es decir, un conjunto de esquemas puestos en marcha originado en un hecho-problema al que se debe enfrentar y dar respuesta al respecto. Un esquema es una totalidad constituida que sirve de base a una operación o una acción que se dispone luego como un conocimiento. La competencia es puesta en movimiento a partir de la combinación de varios esquemas, entre ellos, de percepción, de información y de pensamiento que

sirven para realizar inferencias, anticipaciones, elaboración de un diagnóstico confeccionando, aprensiones o conjeturas. La competencia es generadora de esquemas cada vez más complejos que se presentan producto de situaciones parecidas.

En la práctica cotidiana los/las profesionales desarrollan respuestas acordes a cada problema. Generalmente suelen responder de manera similar de acuerdo a las experiencias vividas. Sin embargo, al presentarse situaciones diversas o de diferentes componentes los esquemas disponibles se inclinan hacia la reflexión, iniciando un proceso de búsqueda que da cuenta de las inquietudes emergentes. Hay profesionales que no se cuestionan, ni dudan y responden automáticamente a las situaciones del medio. Ponen en práctica habilidades, hábitos que desplegaron de la misma práctica y que son aplicados de igual forma para cada situación. Si el trabajo de reflexión es la base de las competencias, éstas se despliegan a partir de la pregunta que se suscita en la situación, por lo que encuentran cimiento en los esquemas construidos. Sin embargo, la especificidad de la circunstancia requiere del cuestionamiento sobre la pertinencia de la acción.

Las competencias implican la movilización de recursos cognitivos que toman forma de acuerdo a las situaciones que desafiaron el esquema. Su complejidad se basa en la habilidad en situación, es decir que surgen de la práctica y se fortalecen en la misma acción, vienen a ser parte de la formación.

En lo cotidiano, la mayoría de las competencias suelen formarse de manera paulatina a través de situaciones parecidas contribuyendo a su creación. Pueden crearse rápidamente de acuerdo al campo y puesto laboral, siendo esperable la consecución de sucesos similares en tal espacio. Es una conjunción de experiencias pasadas, situaciones reiteradas y circunstancias movilizadoras que coloca el saber en movimiento in situ a disposición de la creación de una forma de resolver, abordar, enfrentar la singularidad del acontecimiento. Por esto, las competencias no se tratan de una acumulación de conocimientos, sino que requieren de la impronta de lo que sucede en el momento:

No se forma a través de la integración de saberes suplementarios, generales o locales, sino a través de la creación de un conjunto de disposiciones y esquemas que permiten movilizar conocimientos en situación, en tiempo útil y de manera adecuada. (Perrenoud, 1997, p. 40)

En el trabajo de Martín (2019), competencia es definida como las capacidades que aprendieron los/las profesionales para efectuar debidamente sus tareas. Es considerado un saber que habilita para la toma de decisiones en torno a pensar, decir y hacer, a los fines de concretar la tarea. Esta

capacidad se pone en movimiento a partir de vivencias particulares, pero responde a una construcción habilitada a partir de la experiencia. Los recursos cognitivos que se utilizan son producto de experiencias pasadas pero que adquieren diversas formas de acuerdo a los sucesos del contexto. Por ello las operaciones mentales que se ponen en juego son complejas, ya que se debe elegir la forma más adecuada para atender la situación que se suscita. Para explicitar las competencias que el/la profesional construyó en torno a la práctica se requiere de trabajo cooperativo mediado por espacios de pensamientos explicitados. Recuperar competencias abona a la tarea de la comunidad involucrada.

2.4. La educación de Adultos

La definición de educación de adultos comprende una vasta y marcada posición política, ya que existen diversos posicionamientos de su significado de acuerdo al enfoque teórico que lo enmarque. Es decir, que se caracteriza por ser una categoría polisémica subsumida a las condiciones históricas y su relación con el contexto. Según Cabrera (2006), se presenta la dificultad para adoptar una definición que englobe la multiplicidad de experiencias, prácticas y discursos asociados a la educación de jóvenes y adultos. Los/las especialistas coinciden en señalar que es posible encontrar acciones en la EDJA por fuera del sistema formal vinculadas al desarrollo socioeconómico y productivo en respuestas a sus principales objetivos. De igual manera existen propuestas que toman la realidad de los/las adultos/as para ser expuestas a reflexión y análisis crítico, sin reparar en la certificación de conocimientos, sino en la posibilidad de desarrollar una mirada más comprensiva del mundo. La autora sostiene que, en Argentina, a lo largo del tiempo, se encuentran experiencias de desarrollo en comunidad, de formación para el trabajo y prácticas que promueven la atención a las necesidades básicas desconectadas de las causas de los problemas. La EDJA atiende a la población que supera la edad de obligatoriedad escolar y que no accedió a la escolarización, o bien que no culminó los estudios. En este sentido, la educación de adultos se caracteriza por la heterogeneidad de propuestas, de escenarios institucionales y de sujetos que intervienen.

Siguiendo a Cabrera (2006) el concepto de educación de adultos se define desde dos perspectivas, por la edad de la población a quienes se les destina las actividades de enseñanza y por las características sociales, principalmente provenientes de sectores populares. Esta expresión en Argentina fue empleada como eufemismo para hacer referencia a la educación escolar y no escolar destinada a los/las adolescentes, jóvenes y adultos/as que, por diversas razones, no permanecieron ni egresaron de la escuela común, “es la clase social hacia la que se dirigen las

ofertas y el nivel de educación escolar de sus potenciales participantes, lo que ha dado lugar a que sea nombrada como “educación de adultos” (p.10).

Los/las sujetos/as de la EDJA son en general de catorce años para educación básica, y a partir de dieciséis o dieciocho años para nivel medio. Según Lidia Rodríguez (2008), los sectores que concurren al nivel básico pertenecen a los sectores más postergados económica y socialmente, por lo que su atención requiere estrategias metodológicas de convocatoria y retención específicas:

el adulto de la educación de adultos no se define por su edad, ni por el grado de desarrollo de sus capacidades. Es simplemente, un marginado del sistema escolar, al que el discurso pedagógico dominante construye como un sujeto carenciado. (p. 42)

En cuanto al nivel medio, la población que asiste expresan problemáticas en relación a la pobreza. Sin embargo, hay concurrencia de los/las adultos/as de sectores medios que también asisten a la escuela, ya que le ofrecen mejores posibilidades para adaptarse a ritmos laborales y los ofrecimientos por finalizar el nivel. Lidia Rodríguez (2008), señala que el espacio educativo suele ser un lugar de libertad frente a las demandas laborales, demandas del hogar y mandatos sociales. Los/las estudiantes que optan por terminar el nivel secundario logran pensarse en proyectos vinculados al desarrollo público de sus capacidades. Interesa destacar que, los/las adultos/as que optan por esta modalidad son aquellos/as que quedaron excluidos del sistema y tienen relativa independencia de escoger su continuidad en la escuela.

Asimismo, revisar las diferentes concepciones de la educación de adultos en distintos momentos, permite desnaturalizar la mirada ingenua acerca de los modos de interpretar y nombrar la modalidad. De esta manera, las prácticas que allí se susciten serán permeadas por las concepciones ideológicas y las políticas de estado de la época. Es necesario aclarar que todos estos modos de interpretar la educación de adultos aún perviven tanto en las prácticas de los/las docentes como en las dinámicas y en los/las actores/as institucionales.

Desde sus orígenes, la mayor parte de las ofertas comparten características comunes que se mantienen en el tiempo. En este sentido, la autora alude a que la EDJA presenta dificultad para construir -de manera sostenida y coherente- su especificidad en la práctica y sentidos educativos. Es decir, que se replican en la modalidad, no solo el formato de la escuela común sino también de las prácticas. La amplitud en la conceptualización de los/las destinatarios/as, la falta de especificidad, la recurrente copia de las propuestas de enseñanza -sin tener en cuenta la singularidad de los/las estudiantes y sus condiciones de vida- son características que en el tiempo siguen formando parte de esta categoría.

La educación de adultos, desde el surgimiento del sistema educativo argentino, estuvo vinculada a la preparación de la mano de obra necesaria para la producción. Sin embargo, después de mediado de siglo XX hasta la década de los noventa, afirma la autora, está asociada al control social; (...) “la educación de adultos (...) parte de un proyecto de control social político sobre los sectores trabajadores, “defender la moral”, “disciplinar a las masas ignorantes” fueron objetivos formulados en documentos de autoridades escolares” (Cabrera, 2006, p. 11).

Durante el peronismo se construyeron nuevos sentidos pedagógicos para los destinatarios de esta modalidad. Rodríguez (como se citó en Visotsky, 2021) plantea que las/los sujetos/as fueron considerados/as educandos/as¹⁵ adultos/as, trabajadores/as -hombre y mujer- quienes pueden afectar la cultura, la economía y la política. Se impulsaron experiencias de educación sindical y escuelas superiores para quienes no habían terminado la escuela primaria.

Para Junge (como se citó en Visotsky, 2021) entre la década de los 50 y 60 la educación de adultos se institucionalizó mediante la creación de un subsistema de educación de adultos con una impronta desarrollista proveniente de los organismos internacionales que afirman la necesidad del acompañamiento de las sociedades modernas hacia aquellas que aún deben desplegar el progreso, lo cual no podrían hacerlo por propia iniciativa. Al mismo tiempo, en América Latina se implementa un orden socioeconómico que demanda nuevas exigencias ocupacionales. En este sentido, la teoría del capital humano¹⁶ es la encargada de formar la mano de obra calificada especialmente los de menores ingresos “los planteos desarrollistas vendrían a legitimar las propuestas educativas del subsistema formal de adultos” (Visotsky, 2021, p.23). Surge en este período la Campaña Nacional de Alfabetización y la creación de la Dirección Nacional de la Educación de Adultos. Durante la década de los 70 fue dirigida hacia la educación popular con las ideas freireanas. De la mano de la Dirección Nacional de Educación de Adultos –DINEA- en Argentina, la EDJA se somete a una sustancial transformación mediante la puesta en marcha de políticas pedagógicas tendientes a recuperar el saber de los grupos oprimidos, distanciándose del discurso clásico descalificante de los/as destinatarios/as de la educación de adultos. Las experiencias en el periodo desarrollista fueron el basamento para el despliegue y luego consolidación de las pedagogías de la liberación otorgando un enfoque diferente a las concepciones de la educación de adultos.

15 Es para Freire (1970) el sujeto de la educación que se convierte en un investigador crítico en diálogo con el sujeto educador quien también es un investigador crítico.

16 Según Junge (2013) la teoría del capital humano conecta la educación, la productividad, el empleo y el salario sobre los supuestos de competencia perfecta, razón por la que se le otorga el éxito laboral y económico de los individuos. Se entiende a la educación como la productora de capacidad de trabajo y en este sentido se la concibe como inversión.

Es a partir de la extensión de la obligatoriedad (en alusión a la LEN) que se han implementado diversas políticas educativas tanto a nivel nacional como provincial, con el propósito de incluir a los/as adolescentes y jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo formal. A nivel Nacional en el año 2008 se puso en marcha el Plan de Finalización de los Estudios Secundarios FinEs¹⁷.

¹⁷El Plan FinEs surge con el objetivo de garantizar el acceso y la terminalidad de la educación secundaria a aquellos/as jóvenes y adultos/as mayores de 18 años que hubieran terminado de cursar como estudiantes regulares el último año de la escuela primaria o secundaria. En 2009 se puso en marcha el Plan que permite el acceso de personas que no hubieran iniciado los estudios primarios o secundarios. Una de las características de este Plan reside en la flexibilidad de la cursada y evaluación que difieren de la escuela tradicional. Cabe aclarar que en cada Jurisdicción adquirió una particularidad diferente, siempre tendiente a la aprobación de las materias adeudadas para culminar el nivel.

Capítulo 3

Aspectos metodológicos

El diseño metodológico de una investigación está formado por las diversas estrategias y los procedimientos específicos que se utilizan para el logro de los objetivos propuestos en ella, dentro de un diseño básico experimental o no experimental. A niveles más concretos, el diseño está formado por una serie de reglas operativas y técnicas elegidas por el/la investigador/a de acuerdo con la naturaleza del problema planteado y con las múltiples tareas que se representan en el proceso de recolección, organización y análisis de la información requerida (Miralles, 2017).

Para el logro de los objetivos planteados en la Introducción del TIF, se propone un abordaje metodológico cualitativo ya que pretende recuperar y construir conocimientos a partir de la participación de los/las involucrados/as. Esto implica focalizar en la realidad a partir de atender a los sentidos y significados que los/las actores/as educativos (asesoras/es, directivos, docentes) les otorgan a sus prácticas. La lógica cualitativa pone su énfasis en la inducción analítica y busca generar teorías mediante la comprensión de los significados de los actores.

Siguiendo a Sirvent (2006), las lógicas de investigación pueden ser entendidas como concepciones básicas diferenciadas del hecho social que subyacen en los modos de operar sobre el proceso de construcción del objeto, es decir un proceso de confrontación del corpus teórico con el corpus empírico. La autora menciona que el empleo del material empírico enriquece, contrasta, confronta la teoría con la realidad, llevándola a una dimensión más compleja, a lo que denomina como el alma de la investigación. A esto agrega que tanto la teoría como la empírica son elementos fundamentales en el diseño de investigación, y se constituye en un todo mediante un amasado constante de dichas dimensiones.

Asimismo, Sautu (2005) también pone el acento en la teoría y la necesidad de enriquecer y revisar el diseño constantemente. De la teoría deviene el resto de la investigación, ya que en sí el proceso es una construcción teórica. De este modo, no solo el marco teórico como referente de conceptos, representa teoría, sino que considera los supuestos epistemológicos, las teorías generales de la sociedad, la teoría sustantiva, los objetivos, la metodología, como parte de bloques teóricos, los cuales articulados entre sí sostienen la estructura argumentativa de la investigación. La autora denomina este proceso “argamasa” (p.24), como un conjunto de eslabones entrelazados donde las etapas son superpuestas y de relevancia una con otra. La teoría es el hilo conductor de todo el diseño de investigación.

Desde esta perspectiva cualitativa se intenta comprender la complejidad de los procesos socioeducativos, fundamentalmente enfocados en la educación de jóvenes y adultos, con

instancias de participación de asesores/as y equipo directivo, dado que para la temática elegida resulta productivo recurrir a entrevistas personales, que constituyen un recurso valioso y enriquecedor para la tarea a realizar. Los testimonios orales cobran importancia dada la centralidad que para este estudio tienen la oralidad, las significaciones y los sentidos otorgados a la experiencia de los/las actores/as sociales intervinientes. Además, constituyen una fuente primordial de información rastreando a aquellas voces ocultas, a través de la escucha y el registro de las experiencias y las prácticas. En este aspecto, todo discurso oral posee un fin de expresividad; se interroga sobre la experiencia personal y la vivencia colectiva resultando las situaciones no contadas desde arriba sino desde adentro.

En este tipo de estudio, la cantidad de entrevistas a realizar no puede determinarse a priori sino que paulatinamente se va creando una red de informantes que permite tener distintas ópticas sobre los procesos vividos en el período histórico abordado (Salerno, 2016). Esta tarea requerirá entonces, de una permanente vigilancia epistemológica en base a la estrategia de cruzar, contrastar y triangular en forma permanente las fuentes escritas, los testimonios orales.

Se realizaron dos focus group entre asesoras y vicedirectoras, correspondientes a los turnos en los que cada una de ellas trabaja. Se trata de una técnica específica de investigación participativa que busca obtener información cualitativa mediante entrevistas grupales. El encuentro se conforma con un grupo de personas en torno a la indagación de una temática propuesta por la investigadora que además, dispone, organiza y coordina la interacción. Según Bertoldi (2006), en la interacción grupal se produce un incremento en la recolección de información provocado por el escenario grupal y el efecto del diálogo que allí se suscita, en el que cada participante resulta estimulado por la presencia de los/as otros/as.

La elección de efectuar la entrevista entre dichas participantes, lleva consigo la intención de conocer sus modos de trabajo e instancias de reflexión, y se elige armar tal grupo por la proximidad en las tareas pedagógicas. Además, se considera la mirada del/la vicedirector/a de acuerdo a lo expuesto por la resolución 1062/11 que, entre otras funciones, debe organizar y acompañar en la actividad de toda la planta funcional, teniendo así una mirada amplia de lo que sucede en el CPEM N° 64.

Se realizaron entrevistas semi estructuradas individuales a las tres asesoras de la institución (una del turno mañana y dos en el turno vespertino).

Se efectuó, además, una observación participante, momento en el cual una de las vicedirectoras facilita el Proyecto Educativo Institucional (PEI). La observación participante pretende describir y comprender utilizando la información que captan los sentidos de quien investiga. Esta técnica

busca establecer relaciones abiertas con los/las miembros/as de la comunidad formando parte del escenario (Taylor y Bodgan, 1984).

Dicho esto, se realizaron las siguientes entrevistas (semi estructuradas, grupales e individuales):

Focus group 1

Vicedirectora (1). Ocupa el cargo desde el año 2018. Docente de la institución. Posee otras experiencias con educación de adultos, tiene veinte años de ejercicio docente. Profesora de Biología.

Asesora (1) Psicóloga (Recibida en la UNCo, Cipolletti (R.N.). Se desempeña en el cargo desde el año 2019. Tuvo otras experiencias como asesora en la ciudad de Centenario y en Neuquén capital. Es interina en el cargo. Posee formación en violencia de género y en psicología perinatal.

Focus group 2

Vicedirectora (2). Ocupa el cargo desde el año 2022. Docente de la institución. Posee otras experiencias con adultos en otro CPEM de la ciudad de Neuquén en calidad de docente. Profesora en Psicología y Lic. En Gestión Educativa.

Asesora (2). Prof. en Psicología (Recibida en el ISE J. Eugenio Tello, Jujuy). Se desempeña en el cargo desde el año 2018.

Asesora (3). Socióloga y Prof. en sociología (Recibida en la UBA). Ocupa el cargo desde marzo de 2023

Así también se consultaron fuentes escritas, fundamentalmente normativa nacional y provincial correspondiente a Leyes, Resoluciones, Proyectos educativos institucionales.

EL ASESORAMIENTO PEDAGOGICO CON ADULTOS

PARTE II

Capítulo 4

La educación de adultos en perspectiva histórica

4.1. Una mirada de la historia de la educación de adultos: desde los inicios del sistema educativo hasta el retorno a la democracia.

El origen de la educación de adultos se remonta al año 1826 con las primeras experiencias dirigidas por Sarmiento en San Francisco del Monte, provincia de San Luis (Rodríguez, 1997). Al respecto, Martínez (2016) menciona que recuperar estas experiencias permiten elucidar la finalidad que tuvo el proyecto educativo con la formación de ciudadanía, incluso previo a la sanción de la ley 1420: “las prácticas educativas tenían una intencionalidad de forjar elementos para una ciudadanía común que soslayara, poco a poco, los resabios del colonialismo” (p. 7).

En 1839 Sarmiento funda un grupo que funcionaba en el Colegio Santa Rosa de América, con un corto período de duración, debido a que tuvo que dirigirse a Chile por razones políticas. Desde el exilio en Chile, Sarmiento describe en *El Monitor*¹⁸ de 1983 (como se citó en Martínez, 2016) las bondades que representaron la creación de escuelas nocturnas, especialmente para sectores populares. El autor cita este registro histórico como hecho referencial de lo que será la educación de adultos.

El período que va de 1875 a 1881 Sarmiento ocupó el cargo de Director General de Escuelas en la provincia de Buenos Aires dando inicio a doce escuelas para adultos en el ámbito de la ciudad y tres en el interior. Desde entonces se aprecia el debate acerca de la conveniencia sobre las materias prácticas o la enseñanza de oficios siendo los destinatarios quienes generaban la demanda (Rodríguez, 1991).

Durante su presidencia (1868-1872) inauguró escuelas nocturnas que comenzaron a funcionar en los Colegios Nacionales de Salta, Entre Ríos, Mendoza, Buenos Aires, Santiago del Estero, Catamarca, Tucumán y Corrientes. Se trataba de cursos para obreros denominados Cursos Libres. En Buenos Aires tomaron el nombre de Escuelas de Tercer Turno y dependían de la Dirección de Enseñanza Común, con un programa de estudio de cinco años. De acuerdo al planteo que desarrolla Rodríguez (1991), la organización de la escuela y los contenidos quedaban a cargo del rector. Estas escuelas no subsistieron a causa de la deserción de los/las estudiantes.

¹⁸ El dibujo lineal empieza en Santiago a hacerse popular entre los artesanos. Poseerlo es un título de consideración, una muestra de saber práctico, un recurso y un poder. [...] Tales escuelas tienen, por otra parte, la ventaja de derramar sus beneficios sobre la parte adulta de la sociedad, que queda fuera del alcance de las escuelas ordinarias, remediando en cuanto es posible, a la incuria de la educación de la época anterior. Creemos que la ubicación de la escuela de dibujo en un barrio populoso, residencia ordinaria de las gentes que trabajan, tiene por objeto facilitar la concurrencia, y hacer atractiva la instrucción por la facilidad de adquirirla (Sarmiento, 1899, p.209)

En 1882 se lleva a cabo el Congreso Pedagógico que dio lugar a la Ley de Educación Común dos años después: la Ley 1420. Su aplicación abarcó Capital Federal, Territorios Nacionales y Colonias formando parte de una amplia extensión del territorio nacional del momento. En el artículo N° 11 se hace referencia a la educación de adultos en cuarteles, destacamentos, buques, guarniciones, cárceles, fábricas, establecimientos agrícolas y rurales, y en todo sitio en que pudiera reunirse a adultos para instruirlos. Allí, establece que el número máximo para la apertura de un curso debía ser de cuarenta personas y en el artículo N° 12 se explicitan los contenidos de la enseñanza: lectura, escritura, aritmética, moral, urbanidad, nociones de idioma nacional, geografía nacional, entre otros. Siguiendo a Rodríguez (1991), el artículo será expuesto a diversas interpretaciones y motivo de una de las principales diferencias entre las líneas interpretativas referidas a la educación de adultos que se verán plasmadas en la primera década del siglo XX. Por un lado, el planteo de incorporar materias especiales y de oficios; y por el otro, la idea de que las escuelas comunes brindaran formación general.

En 1900 durante el Congreso Pedagógico, se inaugura una secuencia de Congresos que se llevarán a cabo durante las primeras décadas del Siglo XX en los que se tratan temas concernientes a educación física, legislación, textos escolares, intervención popular en las escuelas, etc. En lo que respecta a adultos se plantea la necesidad de renovar acciones metodológicas y promover el apoyo popular para la actividad educativa. Se expone la necesidad de producir innovaciones metodológicas y apoyo popular para dicha educación, es decir, escuelas nocturnas para hombres y mujeres con énfasis recreativo y práctico. A su vez, la promoción de Sociedades Populares de Educación que promuevan las escuelas para adultos.

Impulsado por el Congreso durante los primeros años del siglo XX se funda la Sociedad Popular de Educación San Juan Evangelista. Se dictaban primeras letras y cursos vocacionales corte y confección, labores, economía doméstica e idiomas. Además, se inaugura la escuela nocturna de varones en la que también se dictaban cursos vocacionales y primeras letras. Las sociedades populares permanecieron funcionando hasta la década del 30.

Hacia 1906 se crean las escuelas “puertas abiertas” con una propuesta pedagógica alternativa. A diferencia de experiencias de enseñanza de oficios no había enseñanza de lecto-escritura; la edad de ingreso era a los catorce años, contando con los conocimientos referidos en el plan de estudio correspondiente a tercer grado de las escuelas primarias. La enseñanza se dividía en dos secciones: una de ellas estaba sujeta a los programas de 4° y 5° grado con fines preparatorios para la secundaria. La segunda se orientaba a cursos de inglés, francés, taquigrafía, contabilidad, primeros auxilios, castellano para extranjeros, corte y confección, piano, violín, etc. La dirección estaba

compuesta por un Concejo integrado por dos directores y un miembro de la Comisión Directiva de la Asociación.

Hasta aquí, se puede visualizar la convivencia de dos discursos, al decir de Rodríguez (1991) dos tendencias en educación de adultos que crecieron al interior del sistema escolar. La diferenciación de contenidos respecto a las propuestas infantiles y el rechazo de los/las adultos/as en mantener la organización estrictamente escolar. La vigencia de estas características potenciaba la deserción. La tendencia que la autora menciona “democrática radicalizada”¹⁹ encarnada en las escuelas de puertas abiertas con enunciados pedagógicos diferentes a la tradicional escuela, se caracteriza por la tendencia al corrimiento de los métodos rígidos e incorporación de materias especiales y de oficios. Además, la participación de la sociedad civil en el gobierno escolar mediante sociedades populares. Según la autora, el discurso se inscribe en una tendencia “normalizadora” (p. 199). Enfocó sus esfuerzos por controlar las experiencias con adultos mediante la inspección y la reglamentación. El énfasis educativo estaba puesto en brindar formación general, por lo que se oponía a la enseñanza práctica.

En 1909 el Consejo Nacional de Educación aprobó un nuevo reglamento para las escuelas nocturnas facultando a los Concejos Escolares para establecer nuevos cursos y escuelas dominicales, permitir el ingreso de alumnos en cualquier momento del año, contar con título para ser docente en escuelas nocturnas, legitimar la enseñanza de materias especiales e introducir la participación de la sociedad en las instituciones. De este modo, queda incorporada la normativa para las escuelas nocturnas, aunque la propuesta solo duraría unos pocos años.

Con la promulgación de la Ley Saavedra Lamas²⁰, las propuestas del Estado se enfocan en la creación de escuelas complementarias de capacitación laboral para oficios y enseñanza práctica. En 1914 se presenta un proyecto de reorganización de la educación de adultos en el que se añade

¹⁹ En el periodo 1885-1916 emergen dos tendencias, los normalistas y democráticos- radicalizados Puiggrós (1990). Los debates giraban en tono a estrategias pedagógicas. Esta tendencia consideraba a la educación como el medio adecuado para producir una revolución pacífica a través del sistema educativo. Luchaban por una mayor participación de los sectores democráticos de la comunidad educativa y promoción del papel docente de los sectores populares. Consideraban que la escuela pública debía contemplar, integrar y respetar a los inmigrantes sin ejercer imposición ideológica y cultural. En cuanto a la relación metodológica con la enseñanza, sostenían que era necesario democratizar la relación docente- alumno para generar un vínculo igualitario entre sus participantes.

²⁰ Carlos Saavedra Lamas, en 1915 fue nombrado Ministro de Justicia e Instrucción Pública y junto a Víctor Mercante redactó el Proyecto de *Reforma Orgánica de la Enseñanza Pública*, cuyo propósito estuvo marcado por el intento de introducir orientaciones técnicas en el sistema educativo, reformar la estructura académica de las escuelas para hacerlas menos doctrinarias y más productivas. La propuesta de Reforma en 1916 establecía la creación de escuelas intermedias y las Escuelas de Artes y Oficios. Luego de la educación primaria, la escuela intermedia ofrecía una educación orientada hacia saberes prácticos durante tres años. El Proyecto Saavedra Lamas fue aprobado por decreto e implementado desde marzo de 1916 a febrero de 1917, cuando fue derogado por el gobierno radical.

Para Tedesco (1987) el Proyecto se enmarca en las necesidades de personal capacitado derivadas de los cambios producidos por el proceso de sustitución de importaciones, consecuencias de la Primera Guerra Mundial y los cambios de tipo político como la sanción de la Ley Saenz Peña y el avance del yrigoyenismo.

la enseñanza de materias prácticas. El plan de estudio establecía materias instrumentales, labores domésticas, y fabricación de objetos comunes que respondían a las necesidades de la industria casera (Rodríguez, 1992). Este Plan fue instrumentado por el Dr. Moreno, vicepresidente del Consejo Nacional, sin llegar a extenderse, pero marcando un antecedente para la apertura de cursos complementarios, aunque no lograron oficializarse.

Durante el gobierno de Irigoyen se incorpora a las escuelas complementarias un nuevo reglamento que establecía tres tipos de instituciones para adultos: primarias -correspondientes a las tres primeras secciones del ciclo-; superiores -correspondiente a la cuarta y quinta sección- y complementarios, en la que se dictan cursos creados por el plan²¹. Las escuelas primarias y superiores podían funcionar juntas o separadas. El certificado final se asemejaba al del sexto grado de la escuela común. Para ingresar a las escuelas complementarias era necesario tener aprobado 4° grado de la escuela primaria o 3° sección de la escuela de adultos. La aprobación del reglamento favoreció la creación de nuevas escuelas complementarias de ensayo tanto para varones como para mujeres. Para 1923 fue aprobado el Reglamento estableciendo los requisitos que debían presentar el personal que pretendía dictar los cursos y un año más tarde se crean escuelas de adultos con ciclo primario completo y las materias complementarias. Años después, se extiende a todo el Territorio Nacional la iniciativa de escuelas complementarias.

La dictadura del '30 traerá -entre otras cuestiones del ámbito educativo- el cierre de los cursos especiales. Se aprueba la modificación del párrafo n°12 de la Ley 1420²² y del Plan de Estudios. Para Lidia Rodríguez (1992), en la década del treinta, se comienza a gestar una nueva concepción del analfabeto/a adulto/a, que se mantiene hasta los años sesenta.

Al consolidarse el gobierno peronista la preocupación por la educación de adulto se enfocó en la vinculación entre educación y trabajo y el papel de la sociedad civil en la gestión de las escuelas. Se puso énfasis en la formación integral, moral y argentina, es decir en la formación de sujetos sociales y políticos en pos de construir un nuevo universo simbólico del peronismo. Para ello, se organizó un subsistema de educación -creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP)- en 1944, dependiente de la Secretaría de Previsión y Trabajo encargada de organizar y supervisar cursos. Uno de ellos era el de aprendizaje para jóvenes, (catorce y dieciséis años) y cursos complementarios (dieciséis y dieciocho años) fuera del horario de trabajo y en lugares tales como fábricas, talleres, escuelas y con duración de acuerdo al oficio.

21 La enseñanza se basaba en aritmética comercial, cocina corte y confección, dactilografía, dibujo industrial, geografía, economía argentina, historia argentina, idioma nacional labores, música, taquígrafía y teneduría de libros.
22 Se modifica el párrafo de la ley 1420 que dice “enseñanza de objetos más comunes que se relacionan con la industria habitual de los alumnos de la escuela” por el siguiente: “y cursos especiales elementales relacionados con las actividades industriales de carácter general o regional”.

Para obreros adultos también la Secretaria de Trabajo diseñó una estrategia similar con el fin de desarrollar conocimientos generales y perfeccionamiento en su oficio.

Con esto se buscó dar apoyo a la enseñanza técnica y a la revalorización de la educación orientada al mundo del trabajo, históricamente relegada. En cuanto a la enseñanza técnica estatal, hasta 1944, estaba compuesta por las Escuelas de Arte y Oficios, las Escuelas Técnicas de Oficio y las Escuelas Industriales. Todas estas instituciones quedaron bajo la órbita de la Dirección General de Enseñanza Técnica (DGET) dependientes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación (posteriormente Ministerio de Educación). En 1948 todas estas escuelas se organizaron como Escuelas Industriales de la Nación, ofreciendo distintos ciclos de formación (capacitación, perfeccionamiento y especialización). Por otra parte, las escuelas Monotécnicas fueron creadas con la finalidad de formar artesanos para el sector rural. Podían acceder a dicha educación estudiantes que desertaron de la escuela primaria o con atraso en su sistematicidad en los estudios. Para su inscripción el aspirante debía tener el 4° grado aprobado y rendir un examen de ingreso referido a los contenidos específicos. Según Ruiz (2009) durante este período no se sancionó una ley que articulara la totalidad del sistema, pero influyeron decretos y leyes para temas puntuales.

Durante el gobierno de Frondizi (1958-1962), se inaugura la denominada etapa desarrollista en nuestro país. Paralelamente en América Latina se comienza a hablar de la necesidad de asegurar el suministro de materias primas mediante programas de educación no formal, cuyo objetivo fue acelerar el desarrollo económico. Además, los gobiernos emprenden una campaña de alfabetización- en algunos países- con matices paternalistas y de desarrollo de habilidades para el trabajo. (Barquera, 1985). El modelo de acumulación desarrollista necesita de la reducción del analfabetismo para optimizar la productividad de los trabajadores. Siguiendo al autor mencionado, a fines de los sesenta, la educación de adultos es interpretada como aparato ideológico²³. De esta manera, el énfasis estará puesto en el desarrollo de la comunidad a los fines de lograr el progreso social y económico de los países. Autores como Caruso (2008) señala sobre la importancia que empiezan a tener las acciones que demuestran la institucionalización de la educación de adultos, manifestada principalmente en la creación y consolidación de la modalidad con características y organización propias. Durante la presidencia de Arturo Illia (UCR, 1963-1966) se pone en marcha

23 Althusser(1970) considera como aparatos de estado, término acuñado por Marx, a los elementos reguladores y represores de una sociedad creados en dos niveles, el primero contiene a las instituciones gubernamentales como son el gobierno, el sistema de administración y recaudación con sus respectivas formas de sancionar, y el segundo plano relativo a las funciones formativas como son la religión, la educación formal en las escuelas, la familia, y los gremios en artes y ciencias.

la “Campaña de Alfabetización” efectuada desde el Estado nacional, impulsada por organismos internacionales.

La marca distintiva de los avances en educación de adultos se materializa con la creación de la DINEA en 1968, como un área específica dentro del Ministerio de Cultura y Educación. La propuesta versaba en la formación integral y continua del adulto, basada en la Educación permanente²⁴. En todo el país se crea centros educativos con un curriculum flexible y que contempla las necesidades del adulto:

La DINEA significó un importante avance en el reconocimiento de la especificidad de la modalidad, en la medida en que acompañó los procesos que en ese sentido se realizaban a nivel internacional. Basó su accionar en los postulados de la educación permanente, de gran novedad en el momento histórico, e implicó una dinamización muy significativa en la modalidad, además de significar la responsabilidad asumida por el Estado nacional en la atención de la población con déficit educativo en todo el territorio. (Rodríguez, 2008, p.29)

Recordemos que la DINEA surge durante la presidencia de Onganía (Dictadura 1966-1970) vinculada al control de la Iglesia Católica y con una fuerte impronta disciplinadora. Sin embargo, paralelamente se iban gestando proyectos pedagógicos vinculados a la educación popular²⁵, propuesta proveniente de la pedagogía freireana. En este contexto se crea los Centros Educativos Secundarios (CENS)²⁶ y los Centros Educativos Terciarios (CENT) a principios de los años setenta.

En 1973 la DINEA pone en marcha una transformación mediante la campaña de alfabetización llamada “Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción” (CREAR) que procuraba

24 El principio de Educación permanente proviene del Seminario Nacional de Educación Permanente impulsado por la UNESCO en 1970. El documento del Ministerio de Cultura y Educación (1976) expone que: la Educación Permanente procura el desarrollo integral del hombre para convertirse en uno de los componentes necesarios del desarrollo social, económico y cultural de los pueblos. Propone pensar lo educativo a partir de la realidad del hombre en su contexto situado. El perfeccionamiento humano tiene lugar desde su nacimiento hasta la muerte.

25 Según Cabrera (2006) la educación popular se instala a partir de 1970, teniendo antecedentes en textos socialistas y anarquistas, en lo que respecta a la horizontalidad en el vínculo pedagógico y el sentido político de la práctica.

26 Los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) fueron creados por Resolución Ministerial 1316 (del 27 de julio de 1970) en carácter de microexperiencia y con el objeto de promover la educación del adulto replanteando el modelo tradicional vigente en el nivel medio. Los Centros Educativos de Nivel Terciario (CENT) fueron creados en el año 1983, por la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) del Ministerio de Educación de la Nación en convenio con distintas organizaciones sindicales, organizaciones intermedias y organismos del Estado. (Belmes, 2013)

brindar alfabetización y educación básica, a su vez construir centros culturales que propiciarán el avance de la modalidad.

La pedagoga, Adriana Puiggrós (2006) plantea que la influencia de la hegemonía de la izquierda peronista “propugnaba una pedagogía nacionalista popular liberadora que sumaba fundamentos de la pedagogía peronista desarrollada entre 1945 y 1955, alguna influencia del liberalismo laico y un gran peso de la pedagogía de la liberación” (Puiggrós, p.160). Con el funcionamiento de la DINEA alineado a las ideas del gobierno se inauguran experiencias educativas inéditas en el campo de la educación, ya que se la entendía como estrategia para la construcción política y como herramienta de resistencia cultural de los trabajadores. Esta propuesta establece prácticas políticas y pedagógicas en la educación de adultos muy distantes a las encarnadas hasta el momento, dado que recupera los saberes de dicho grupo. Finalmente, la DINEA fue intervenida por la instalación de la dictadura y la política de exterminio físico e ideológico a partir del Golpe de Estado de 1976.

El llamado Proceso de Reorganización Nacional se caracterizó por la violación a los derechos humanos, con fuertes estrategias de control y disciplinamiento que involucró a todos los ámbitos de la sociedad y que derivó en el Terrorismo de Estado. Las diversas medidas llevadas a cabo por la Junta Militar en el ámbito educativo se orientaron hacia la cesantía y desaparición de docentes y estudiantes, prohibiciones de bibliografía y tratamiento de determinados temas en las aulas y la restricción de formas participativas. Representó también la finalización de una década de grandes avances en la educación de jóvenes y adultos²⁷.

4.2 El retorno a la democracia y la alfabetización en la educación de adultos

Después de largos siete años de terrorismo de Estado, los ciudadanos argentinos en octubre de 1983 eligen a Raúl Alfonsín como presidente, quien asume en diciembre del mismo año. En ese momento se buscó la recomposición hegemónica y construcción de legitimidad del régimen democrático mediante el empleo de estrategias políticas que atendían las demandas de las clases populares. En educación de adultos se plantea el problema del analfabetismo abordado a través de un Plan Nacional de Alfabetización, que al decir de Wanschelbaum (2013), consiste en “estrategias de la pedagogía (alfonsinista) para educar el consenso” (p. 28). El analfabetismo y la educación de adultos pasa a ser materia de debate en términos políticos y educativos en el marco de la reconfiguración de la política de Estado. Se pone en marcha el Plan de Alfabetización Nacional. Su objetivo se enfocó en transmitir conocimientos científicos y desarrollar adultos con habilidades

²⁷ Fueron eliminados archivos documentales, perseguidos y desaparecidos quienes estaban comprometidos en la alfabetización

en la lectura y la escritura. El sujeto adulto fue considerado como alguien inacabado carente de inteligencia y de conocimiento científico. De acuerdo a lo que describe la autora mencionada, se utiliza el concepto de alfabetización funcional definida por la UNESCO, como aquella instancia en que una persona no logra desplegar actividades cotidianas ya que se requiere el dominio de la lectura, la escritura y el uso de cálculos para interactuar en la comunidad:

La concepción del analfabetismo que se adoptó supuso una fetichización del analfabetismo en tanto y en cuanto se independizó de los contenidos concretos e históricos sobre los cuales el analfabetismo se erige y se concibió como una “tragedia a reparar” y un “mal a erradicar. (Wanschelbaum, 2013, p. 35)

Según Rodríguez (2008), no existen evaluaciones que den cuenta de la capacidad de disminuir o eliminar el analfabetismo. El Plan fue levantado en 1989 con la llegada de Carlos Menem a la presidencia siendo reelegido hasta 1999.

El período se caracterizó por la adopción de políticas neoliberales, escenario de la Reforma Educativa estructural que modificó al sistema educativo en todos sus niveles. La Ley Federal de Educación N° 24.195/93 se caracterizó por la descentralización de los servicios educativos hacia las jurisdicciones provinciales disolviendo las Direcciones Nacionales. La educación de jóvenes y adultos fue afectada por la transferencia de los servicios en el marco legal de la ley N° 24.049/92 que estableció la provincialización de las obligaciones educativas. Los discursos de respeto al federalismo y autonomía provincial sirvieron para ocultar el corrimiento de las responsabilidades del Estado en materia educativa. Entre las medidas tomadas, se desarticuló la DINEA sin crearse ningún ámbito de coordinación de políticas para la modalidad. En este sentido, el Estado no se responsabiliza en garantizar la prestación de servicios educativos para adultos, además de generar fragmentación y desarticulación del sistema escolar frente al aislamiento de las jurisdicciones (Rodríguez, 2008).

El sistema educativo hasta 2004 continuó regulado por las leyes sancionadas durante los noventa.

Los primeros años del Siglo XXI en materia de educación, será recordados por la sanción de la Ley 25864 (2004) que fija un ciclo lectivo mínimo de ciento ochenta días (180) para todos los establecimientos educativos en todo el país, por el Programa Deserción Cero (2004) de la provincia de Buenos Aires para el cual se crean las Escuelas de Reingreso, para todos/as aquellos/as estudiantes que por diferentes razones dejaron de transitar por la escuela secundaria y por la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 del 2005 que establece que el gobierno Nacional, los

gobiernos provinciales y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires aumentarán la inversión progresiva en educación, ciencia y tecnología hasta alcanzar el 6% del Producto Bruto Interno (PBI).

Durante el año 2006 se aprueba la Ley 26150 que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, donde se establece el derecho de todos/as los/as estudiantes de recibir educación sexual integral en establecimientos públicos de gestión estatal y privada de todo el país y la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26206 (LEN), que extiende la obligatoriedad hasta la finalización del nivel secundario.

La misma se presenta con fundamentos democratizadores, en contraposición a la anterior legislación que sostenía el modelo neoliberal, al plantear que la educación de jóvenes y adultos sea reconocida como modalidad. Se sostiene entonces, que el carácter de modalidad queda desdibujado en el espacio compartido con otras, de las cuales también presentan aspectos en común: la educación técnico-profesional, artística, especial, rural, intercultural, bilingüe, domiciliaria y hospitalaria y en contextos de privación de la libertad (Rodríguez, 2008). El capítulo IX de la Ley, establece consideraciones generales para el tratamiento de la modalidad y procura la alfabetización, el cumplimiento de la obligatoriedad y la educación a lo largo de toda la vida.

El Programa de Alfabetización y Educación Básica “Encuentro” (2004) y el Plan Nacional de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs) en 2008, estuvieron destinados a atender a poblaciones de jóvenes y adultos que no finalizaron la escuela secundaria.

En el 2015 al asumir Macri la presidencia con la Alianza Cambiemos, la implementación de políticas neoliberales implementadas orientó el recorte del gasto público, el ajuste fiscal y el endeudamiento externo con el FMI, generando altos índices de despidos, suspensión de trabajadores, quiebras en pequeñas y medianas empresas, pobreza e indigencia. En relación a la educación de jóvenes y adultos, los programas Encuentro y FinEs dejaron de constituir una política nacional pasando a ser experiencias dependientes de los Estados provinciales o iniciativas de las organizaciones sociales. El número de centros educativos disminuyó considerablemente y el presupuesto fue escaso o nulo en algunas oportunidades. Tampoco se avanzó en políticas de formación docente para la modalidad ni en el vínculo con el mundo del trabajo.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206/06²⁸, en su artículo N°17, establece que la EDJA se convierta en una de las ocho modalidades del sistema educativo. En el Artículo 48²⁹ son presentados los objetivos, como los de ofrecer formación básica, propiciar la capacidad de participación, mejorar las posibilidades de inserción laboral, desarrollar contenidos en equidad de género y diversidad cultural, favorecer y promover la inclusión de adultos mayores y personas con discapacidad para su plena independencia. Establece el otorgamiento de certificaciones parciales y acreditación de saberes adquiridos a través de la experiencia laboral, así como la implementación de sistemas de créditos y equivalencias que permitan y acompañen a la movilidad de los/las estudiantes. Además, estipula la necesidad de promover la participación de docentes y estudiantes en el desarrollo del proyecto educativo, así como la vinculación con la comunidad local o con los sectores sociales de pertenencia. Cabe aclarar que acá tampoco se hace referencia respecto a la formación de docentes.

Además de la ley citada, se sancionaron dos normativas que fueron de impacto en la EDJA, promoviendo la jerarquización, el financiamiento específico y la vinculación con el mundo del trabajo. La Ley de Educación Técnico-Profesional N° 26.058/06 – que buscaba recuperar la formación para el trabajo en el marco de las propuestas pedagógicas- en su artículo N° 19³⁰, hace referencia a la articulación de las diversas ofertas de la EDJA y sobre el mundo del trabajo. La Ley

28 Artículo 17 La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades. A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Las jurisdicciones podrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de la educación común, cuando requerimientos específicos de carácter permanente y contextual así lo justifiquen.

29 ARTÍCULO 48 La organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos responderá a los siguientes 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.

30 ARTICULO 19 Las ofertas de formación profesional podrán contemplar la articulación con programas de alfabetización o de terminalidad de los niveles y ciclos comprendidos en la escolaridad obligatoria y postobligatoria.

de Financiamiento Educativo N° 26.075/06³¹ que prevé un aumento del porcentaje destinado a la educación y ubica a la modalidad como una de las once prioridades del financiamiento del sector y de la Ley de Educación.

El Consejo Federal de Cultura y Educación aprobó en 1999 el Acuerdo Marco de la Educación de Jóvenes y Adultos³² Serie A N° 21, al que Rodríguez (2008) describe como “marco normativo de la modalidad”, vigente en el momento de la sanción de la Ley de Educación Nacional.

El documento comienza con la definición de educación de adultos devenida de la declaración de Hamburgo 1997³³:

Por educación de adultos se entiende 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 es concebida en consecuencia, como educación durante toda la vida. (p.1)

De acuerdo a lo mencionado por la autora, dicha definición permite visualizar el lugar que se le otorga a la educación de adultos, por lo tanto, el documento esboza lineamientos que contempla el derecho a la educación de calidad de todas las personas; el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la autonomía de las personas en sus procesos de aprendizaje. Define criterios como la aceptación de la multiplicidad de ámbitos y alternativas para la educación formal y técnico- profesional; el involucramiento de múltiples actores/as en la educación de jóvenes y adultos; la reorganización de las prestaciones en el país. El documento diseña un basamento para la transformación del régimen de adultos. Plantea la necesidad de elaborar estructuras curriculares flexible, con énfasis en educación integral, modulares, metodología a distancia e integración entre formación general y formación técnico- profesional. Además, propone el involucramiento de docentes formados especializado en jóvenes y adultos.

31 ARTÍCULO 2° — El incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología se destinará, prioritariamente, al logro de los siguientes objetivos: e) Erradicar el analfabetismo en todo el territorio nacional y fortalecer la educación de jóvenes y adultos en todos los niveles del sistema.

32 Establece principios generales y específicos para la transformación de la oferta necesaria para que los jóvenes y adultos tengan mayores y mejores oportunidades de completar su educación general y de acceder a una formación técnico-profesional pertinente y de calidad. Así como también estrategias para la transición desde el actual régimen de educación de adultos y servicios de educación técnico- profesional hacia una nueva concepción de jóvenes y adultos (Rodríguez, 2008, p. 37)

33 CONFINTEA V- Conferencia Internacional de Jóvenes y adultos 2003.

4.3. Algunas breves notas distintivas de la educación de jóvenes y adultos en Neuquén

La educación de adultos en la provincia de Neuquén, podría decirse que se inicia como tal con el proceso de provincilización³⁴. Durante los primeros años de la provincia se institucionalizó el Consejo Provincial de Educación (CPE) -por Ley 242 de 1961- encargado de administrar y organizar la enseñanza en todo el territorio provincial para los niveles de enseñanza Inicial, Primario, Medio y Superior, exceptuándose el nivel Universitario.

En lo que refiere al tema de este Trabajo, la primera institución que se inaugura, es el Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) N° 1 ubicado en la localidad de Centenario, en 1960. Hasta la transferencia a las provincias, los Planes provenían del Ministerio de Educación de la Nación como iniciativa de la DINEA, en el denominado Centro Educativo Nivel Secundario (CENS). Al ser transferidos a las provincias pasaron a llamarse Centro Provincial de Enseñanza Media (CPEM).

La educación de jóvenes y adultos en América Latina, fue entendida y abordada a partir de la pertenencia de los/as destinatarios/as que resultaban de sectores sociales subalternos (Junge, 2014). Siguiendo esta afirmación, plantea que, en Argentina, refiere a que quienes cursan esta modalidad, lo hacen como una segunda oportunidad, viéndose afectado el derecho a la educación, entendido como derecho social, en el marco de las prácticas sociales, económicas y jurídicas que posibilitan la garantía de ese derecho. En Neuquén, el control del aparato estatal fue ejecutado por el MPN³⁵ desde la década del 60, caracterizado por la centralización política y redistribución económica de la mano de los servicios petrolíferos. Al decir del autor, desde los años setenta el contexto provincial estuvo permeado por cambios migratorios que aumentaron la demanda de infraestructura y servicios. En este sentido, se ejecutaron políticas clientelistas, asistencialistas y de ayuda social directa.

En los años ochenta los índices denotan necesidades básicas insatisfechas y en los 90'el gobierno provincial adhiere a las políticas neoliberales de privatización y ajuste. Es importante destacar que en la década del noventa, se produce un marcado crecimiento poblacional, especialmente en la zona oeste, a la vez que los Centros Educativos son transferidos a las provincias, pese a la demanda, no se registran creaciones de instituciones educativas, solo anexos.

34 La actual provincia de Neuquén fue incorporada al Estado Nacional en el año 1884 a través de la Ley de Territorios N° 1532. Recién en 1955, el Congreso sancionó la ley N° 14.408 que provincializó los territorios de Neuquén, Río Negro y Formosa, entre otros. Las noveles provincias no pudieron iniciar su organización política y administrativa debido al Golpe de Estado de 1955 y esperaron hasta 1957 para que, en el caso de Neuquén, sancione su primera Carta Magna en noviembre de ese año.

35 El Movimiento Popular Neuquino (MPN) es un partido político fundado en 1961, que ganó todas las elecciones hasta 2023.

A partir del primer año del Siglo XXI, se pone en marcha una reforma de corte conservadora que permaneció hasta el 2007, cuando asume Jorge Sapag quien implementa estrategias de diálogo entre nación y provincia. Las desigualdades sociales y económicas siguen existiendo y la pobreza crece y produce una marcada fragmentación del espacio urbano. El sector con bajo poder adquisitivo se dirige a los márgenes – zona oeste de la ciudad de Neuquén- mientras que las bajas densidades poblacionales, con un mayor poder adquisitivo, se instalan en zonas céntricas de la ciudad. Este contexto de exclusión social es productor de posibles estudiantes jóvenes y adultos provenientes de barrios periféricos.

A partir de un análisis estadístico³⁶, Gustavo Junge (2014) demostró que la situación socio-educativa de los adolescentes, jóvenes y adultos que acceden a la modalidad de nivel medio de adultos son estudiantes que cursaron el nivel medio común pero fueron excluidos a causa de la fragmentación social, desgranamiento, abandono, repitencia, sobre-edad, en quienes se refleja el incumplimiento del derecho a la educación.

Para Junge (2014) la descripción diagnóstica y el perfil del alumno/a denota una caracterización focalizada estigmatizante de sujetos/as con atributos de precariedad y déficit para el aprendizaje. Interesa mencionar que la mayoría de las creaciones se efectuarán en escuelas primarias o secundarios comunes, utilizando las instalaciones en el turno vespertino o nocturno, lo que conlleva dificultades de accesibilidad y de mantenimiento edilicio propios de las actividades. Estos factores, afirma el autor, obturan el derecho a la educación.

A partir de la sanción de la ley 26.206 (LEN) el Consejo Federal de Educación aprueba resoluciones en las que Neuquén no toma participación. En este contexto, desde el 2006 hasta el 2010 solo se registran seis nuevas instituciones en todo el territorio de la provincia.

4.4. Legislación neuquina para la EDJA

La Legislación educativa vigente establece que la Educación Secundaria neuquina³⁷ se organiza en Ciclo Básico y Ciclo Orientado. En dicha normativa se reconoce en la escuela secundaria la modalidad de jóvenes y adultos. Los trayectos corresponden a planes de estudio de

361. Desde 2001 a 2010 un elevado número de adolescentes quedan marginados del nivel medio común (...)

2. Al mismo tiempo se observa, un crecimiento de la matrícula del nivel medio de adultos, con una evolución no homogénea en el espacio provincial, un incremento creciente en la zona urbana más densamente poblada y una importante proporción de las franjas de edad adolescente y joven. No obstante, aún con este aumento constante de la matrícula, los datos revelan el reingreso al nivel medio en la modalidad adultos de una mínima parte de los potenciales destinatarios de la misma. (Junge, 2014, p. 24)

37 Ley Orgánica de Educación N° 2945 sancionada en 2014. Artículo 45 La Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos: a) Un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones. b) Un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo, conforme la reglamentación vigente.

tres y cuatro años y su finalidad es la culminación de los estudios correspondientes al nivel medio. El apartado para la modalidad se expresa en cuatro artículos -76 al 79- en el primero de ellos se menciona la educación formal y no formal que permite reconocer su trayecto de formación habilitando su actual y posterior desarrollo profesional. A su vez este artículo³⁸ señala la garantía en la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad. Sin embargo, nada se menciona sobre el ingreso, permanencia, y egreso de los/las jóvenes y adultos/as considerando que, la mayoría de las personas que llegan a la modalidad, fueron excluidas de la escuela común a raíz de situaciones socioeconómicas. Es decir, no se contemplan las situaciones o problemáticas que obturaron el cumplimiento del derecho social a la educación, desde el ingreso hasta el egreso.

Se rastrean archivos del CeDIE³⁹ encontrándose la resolución del Ministerio de Cultura y Educación N° 3052/72 que implementa con carácter experimental el Bachillerato Libre para Adultos a los fines de “ofrecer oportunidades educativas y facilitar el acceso a la educación superior estableciendo una propuesta “flexible” para estudiantes que pierden la regularidad. De esta manera, se establece para jóvenes mayores de veintiuno años, programas de estudios libres correspondientes a dos ciclos: primer ciclo con 1° y 2° año y segundo ciclo con 3°, 4° y 5°, con un solo idioma extranjero inglés o francés y con exclusión de actividades prácticas y educación física. La normativa desarrolla un programa de estudio para cada asignatura. Señala los establecimientos nacionales que se ven afectados y desarrolla un apartado de instrucciones para el alumno con un listado de sugerencias sobre el estudio, el orden de materias a rendir y el formato de expedición del certificado. Esta normativa nacional también fija fines y pautas para su implementación. En el año 1988 se realizó un reordenamiento del Bachiller Libre para Adultos, ofrecido por la Dirección Nacional de Educación Media a los/as jóvenes que cuenten con una edad mínima de dieciocho años y deja establecido que mantienen su vigencia los programas de todas las asignaturas del Plan.

Entre los documentos hallados se registra la Resolución 500/93⁴⁰ que agrega al nomenclador Provincial planes de estudio transferidos de la nación a la provincia. Dichos planes de estudio se

38 Artículo 76: La Educación permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa que comprende un conjunto de procesos educativos formales y no formales, por los cuales las personas desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias profesionales. Está destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar oportunidades formativas a lo largo de toda la vida.

39 Centro de Documentación e Información Educativa Alicia Pifarré.

40 Adopta, con su correspondiente incorporación al Nomenclador Curricular los siguientes Planes de Estudio, con sus respectivas especialidades: Plan de Estudios N° 148 petróleo ; Plan de Estudios N° 149 mecánica rural ; Plan de Estudios N° 150 química ; Plan de Estudios N° 151 electrónica ; Plan de Estudios N° 152 administración de empresas ; Plan de Estudios N° 153 administración pública ; Plan de Estudios N° 154 relaciones humanas ; Plan de Estudios N° 155 desarrollo de comunidades ; Plan de Estudios N° 156 administración de empresas ; Plan de Estudios N° 157 administración bancaria ; Plan de Estudios N° 158 comercio internacional ; Plan de Estudios N° 159 ciclo básico unificado ; Plan de Estudios N° 160 contable impositiva ; Plan de Estudios N° 161 ciencias físico-matemáticas ; Plan de Estudios N° 162 pedagógico ; Plan de Estudios N° 164 bachiller ; Plan de Estudios N° 165 común ; Plan de Estudios

encuentran en vigencia habiendo transcurrido treinta años de su aprobación en el marco de políticas públicas neoliberales. se garantiza el ingreso, pero queda bajo responsabilidad del estudiantado la permanencia y el egreso, teniendo en cuenta el contexto social circundante caracterizado por el desempleo y la pobreza. En este sentido, se puede visualizar el lugar que ocupó la educación de adultos en la provincia. Las propuestas aquí registradas, no presentaron cambios, a pesar de haber sido aprobada la LEN. En cuanto a su organización, la Resolución 532/97 establece que dieciocho años será la edad de ingreso para los CPEM con planes de estudio de tres años y dieciséis años la requerida para los CPEM con planes de estudio de cuatro años, se reglamenta su aplicación y el régimen de asistencia, reincorporaciones, calificaciones y promociones de los mismos. Nada se menciona sobre las condiciones sociales en la que los/las estudiantes asisten a clases, tampoco las razones por las que quedan fuera del sistema educativo. Es decir, se regula el régimen de asistencia y calificaciones. Estas medidas si bien delimitan las condiciones de permanencia, no contemplan la deserción y sus razones.

El nuevo Diseño Curricular que se encuentra en proceso de implementación en el ciclo 2023, desarrolla aspectos concernientes al Ciclo Básico Común (CBC)⁴¹. Contempla que la Educación Secundaria Modalidad Jóvenes y Adultos en planes de tres y cuatro años deben propiciar propuestas de enseñanza en las que se encuentren presente la resignificación de sentidos culturales y sociales para integrar los saberes escolares a la vida cotidiana. Los fundamentos curriculares atienden a las características de la población, valora la intensión de retornar el trayecto escolar a los fines de culminar los estudios del nivel y acceder a estudios superiores. Estos fundamentos también contemplan y analizan las razones por las que los/las jóvenes quedaron fuera del sistema. En función a lo mencionado, es que se elabora una propuesta formativa de carácter emancipatoria que le permita al estudiantado proseguir hacia estudios superiores o acceder al mercado laboral. El CBC busca que el estudiantado sea protagonista de la construcción de conocimientos y valore el encuentro colectivo como habilitante para el aprendizaje. El Ciclo Superior orientado está conformado por dos años para el trayecto de cuatro años y un Ciclo Orientado para el trayecto de tres años. Este diseño curricular busca garantizar el ingreso, la permanencia y reingreso de los estudiantes ya sea entre modalidades o entre escuelas de distintos puntos de la provincia. La

Nº 166 bachillerato con orientación docente ; Plan de Estudios Nº 167 maestro de enseñanza básica ; Plan de Estudios Nº 168 enseñanza primaria ; Plan de Estudios Nº 169 enseñanza primaria ; Plan de Estudios Nº 170 matemática física - cosmografía ; Plan de Estudios Nº 171 lengua y literatura ; Plan de Estudios Nº 172 bachillerato libre para adultos

41 Se define al Ciclo Básico Común (CBC) como un espacio pedagógico de carácter común a todas las modalidades de la Educación Secundaria, comprometido con la formación de carácter general, holística y humanista. Se organiza orientado por las definiciones políticas, pedagógicas y didácticas, las inscripciones teórico metodológicas y los principios políticos pedagógicos, sustentados en los Marcos Socio Político Pedagógico y Didáctico de este Diseño Curricular

estructura organizativa se define desde el campo de los derechos humanos, el derecho social a la educación, la justicia curricular, la gratuidad, la obligatoriedad, la interculturalidad, la igualdad educativa y la pluriversalidad, como soportes para una real inclusión educativa. En este marco, las trayectorias escolares se desarrollan en condiciones de igualdad.

La implementación de la Resolución 1463/18 da cuenta de una reformulación en cuanto al derecho a la educación, de legislaciones posicionadas con indicios que prevalecía el derecho individual hacia el reconocimiento del derecho social. Se evidencia el derecho individual en las normas legales neuquinas que se implementaron mediante políticas nacionales de corte neoliberal de gran impacto en la provincia. En este sentido la Resolución que organiza la asistencia y las calificaciones (Res 532/97) puede ser leída en clave del corrimiento del estado para garantizar la finalización de estudios secundarios. Si bien es de carácter organizativo, como la 500/93, las normas que regulan el sistema escolar refieren a decisiones del gobierno nacional y provincial de turno.

Lo expuesto más arriba, no pretende referir a que la Ley de Educación neuquina anula el derecho social en su articulado, sino que en el rastreo de documentación pueden evidenciarse concepciones neoliberales, que se imbrican en el cuerpo de la ley, resabios de decisiones y concepciones de la época. En este sentido, el artículo 79⁴² describe los objetivos de la educación de jóvenes y adultos, el primer inciso menciona que pretende garantizar la alfabetización y la formación integral. La integralidad de la formación es entendida desde la dimensión religiosa que da fundamento a que el sistema educativo se constituya sobre la base de la libertad de opciones educativa, la primacía del derecho es el de la persona humana que lo define como el derecho de todos los hombres a la educación y el derecho a la educación de todo hombre. Nótese que la expresión del primer objetivo es asegurar la formación integral para el desarrollo de las capacidades individuales y sociales, en consonancia con dichas ideas. Sin embargo, los incisos

42 Artículo 79 Los objetivos de la Educación permanente de Jóvenes y Adultos son:

- a) Garantizar la alfabetización y brindar una formación integral que permita adquirir conocimientos y desarrollar capacidades individuales y sociales, atendiendo a las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria.
- b) Promover la participación de estudiantes en el desarrollo del proyecto educativo, así como la vinculación con la comunidad local y con los sectores laboral es o sociales de esta.
- c) Promover el acceso al conocimiento y al manejo de las tecnologías de la información y la comunicación.
- d) Otorgar certificaciones parciales y acreditar los saberes adquiridos a través de la experiencia laboral y prácticas en entidades públicas, privadas o mixtas, y otras organizaciones no gubernamentales.
- e) Asegurar la movilidad de estudiantes implementando sistemas de equivalencias.
- f) Fomentar la participación en la vida social, cultural, política y económica, efectivizando el derecho a la ciudadanía democrática.

subsiguientes, en general concuerdan con los objetivos- artículo 48- expuestos en la Ley Nacional de Educación⁴³.

Según Paviglianiti (1993) el cumplimiento del derecho a la educación se manifiesta cuando se garantiza el mínimo de instrucción básica (diez años), de acuerdo a la Resolución 14 63/18 la modalidad de adultos contempla dicho requerimiento. Otra evidencia de su cumplimiento es la formación general y profesional que abona a la propuesta. En la misma también se manifiesta la ampliación del acceso a estudios superiores tanto por la garantía en la igualdad de oportunidades, por el acceso y la permanencia, como por la posibilidad de acceder a conocimientos científicos actuales. Este marco legal hace efectivas formas y prácticas pedagógicas que estimulan el pensamiento crítico y estilos de convivencias solidarios.

43 Artículo 48- La organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos responderá a los siguientes objetivos y criterios:

- a) Brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos 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.

Capítulo 5

Aspectos generales del CPEM N° 64

5.1. Acerca del CPEM 64: edificio escolar e historia de la institución

El Centro Provincial de Enseñanza Media N° 64 está situado en la ciudad de Neuquén, en el área centro, calle Perito Moreno 281, entre calle Rio Negro y Chubut, desde el año 1987. El edificio se comparte con el Centro Provincial de Enseñanza Media N° 63⁴⁴. El CPEM 64 funciona en el turno mañana de 8:25 a 12:00 horas- en simultáneo con el otro CPEM- y en turno vespertino de 18:15 a 21:45 horas.

Las instalaciones escolares están compuestas de planta baja y primer piso. En planta baja se localizan siete aulas, dos sanitarios destinados a estudiantes, y uno para profesores, secretaría, dirección, asesoría, biblioteca, preceptoría, salón de usos múltiples (SUM), cocina y fotocopiadora. En la planta alta se encuentran trece aulas, dos sanitarios, preceptoría, y sala de profesores que fue habilitada en el 2023 para el CPEM 64.

El equipamiento del establecimiento permite desarrollar las tareas educativas, de conducción y administrativas de manera aceptable.

El actual CPEM 64 surge sobre la base del ex Centro de Enseñanza de Nivel Secundaria N° 238, creado el 24 de julio de 1987, con el plan de estudio N° 155, Resolución Ministerial N° 1623/83, bajo la modalidad de bachiller y la especialidad en Desarrollo en Comunidades.

El CENS N° 238 se crea mediante un convenio entre la Dirección Nacional de Educación del Adulto –DINEA- y la Subsecretaría de Salud de la provincia de Neuquén, a los fines de otorgar el título de Perito Auxiliar en Desarrollo en Comunidades. Ambas partes se comprometen a poner en marcha un establecimiento secundario, con el propósito de que el personal de salud pública de la provincia de Neuquén culmine sus estudios secundarios. El compromiso de la Subsecretaría era proveer y asistir en la infraestructura para el funcionamiento del CENS, mientras que la DINEA dispone de la apoyatura pedagógica y administrativa. De acuerdo a lo que se expresa en el Proyecto Institucional los fundamentos plantean la concepción de educación permanente, que se basa en el desarrollo humanístico y contribuye a su promoción personal y de la sociedad que forma parte.

Dicho documento menciona que el mandato fundacional se integra con un fuerte contenido social, considerando que relaciona a la educación con la democracia, al sostener que la sociedad democrática se nutre de ciudadanos libres y que esa libertad la logran los pueblos cultos mediante la educación (Proyecto Educativo institucional, p. 7).

⁴⁴ El horario de funcionamiento del CPEM 63 es de 8.25 hs a 12 en el turno mañana y de 12. 45 a 17.30 hs en el turno tarde

Este Centro Educativo se inicia como ciclo “cerrado”, es decir, a término, con una duración de tres años y con la totalidad de la matrícula del personal de salud pública. Hacia 1988 se accede por parte de la DINEA a que se incorporen familiares y se abre a la comunidad. En el año 1993, a partir de la ley 24.049 de transferencias de las escuelas nacionales a las provincias, certificado por la ley provincial, el CENS N°238 pasó a ser CPEM64 dependiente de la Dirección General de Enseñanza Media Técnica y Superior. Se crearon nuevos cargos administrativos y docentes y conjuntamente con el crecimiento de la institución, se evidencia un notorio incremento de la matrícula lo que generó la creación y apertura de nuevos cursos. Se mantuvo la estructura inicial con el perfil de ingresante con dieciocho años cumplidos y con un plan de estudio de tres años con orientación de bachiller: Perito auxiliar en Desarrollo de Comunidades.

En sus inicios funcionó en el horario vespertino en el establecimiento perteneciente a la Escuela Primaria 121, hasta 1998, que fue trasladada a un nuevo edificio, quedando entonces el CPEM 64 en dichas instalaciones. En 1999 el edificio comienza a ser compartido con el CPEM63 en la planta alta.

A partir de 1999 por resolución 2242/99 se aprueba el proyecto de Educación Integral para Alumnos Adultos de Unidades de Detención de la provincia del Neuquén. En el año 2000 se modifica por resolución 0326/00 y se crea un anexo del CPEM 64 que funcionará en la Unidad de Detención N°11 del Parque Industrial con los cargos de directora, secretaria y once docentes para el plan de estudios N° 265 “Plan integral en ciencias naturales, con orientación en granja” con una duración de un año de enseñanza básica y tres años de nivel medio, para brindar estudios secundarios y capacitación laboral a los internos de la unidad carcelaria. En el 2003 el anexo deja de pertenecer al CPEM 64 y pasa a depender de la Unidad de Ejecución Penal de la provincia.

Actualmente, la escuela cuenta con seis divisiones de primer año, cuatro divisiones de segundo año, y cuatro divisiones de tercer año en el vespertino. En el turno mañana se encuentran dos divisiones de primer año, dos de segundo y dos de tercer año. Las edades del estudiantado oscilan entre los dieciocho a sesenta y cinco años.

5.2. Sobre el Proyecto Educativo Institucional

Del Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2012) se recupera la construcción colectiva que cuestiona el perfil del/la egresado/a perito/a auxiliar en desarrollo de comunidades. Plantea que un camino para pensar el perfil es no concebirlo como algo dado, un modelo fijo al que ajustarse, sino que busca situar los contenidos en relación con la historicidad del plan de estudio actual, un

mandato fundacional, que experimentó cambios y que se encuentra en revisión en relación al horizonte que la comunidad educativa pretender construir.

Se recupera la definición de capacitación de recursos humanos –inspirada por la teoría del capital humano- que pretende proporcionar habilidades necesarias para generar oportunidades de movilidad en el ámbito ocupacional habitual, darles capacitación para nuevos empleos, y hacerlos eficientes y productivos. En este sentido la educación de adultos abarca la capacitación profesional o fuerza de trabajo. Las críticas a la teoría del capital humano afirman que la contribución de la educación de adultos al desarrollo no es tal, sino que depende de otras tantas variables tales como el género, la clase social y el mercado de trabajo.

En lo que refiere al perito/a, lo define como experto/a en un saber, por lo tanto, el/la auxiliar es quien asiste al experto/a. El concepto desarrollo se lo entiende desde lo económico y lo político, el primero vinculado a la productividad y el segundo como la transformación continua de las instituciones. El documento toma como basamento la concepción política entendida desde un enfoque participativo en el que las instituciones deben representar intereses de los ciudadanos. El desarrollo es un cambio continuo de todo sistema político producto de la participación en las mismas. La comunidad es definida como un conjunto de personas o agentes que comparten elementos en común, nacida de una identidad común sobre la base de diferenciarse de otros grupos. Es compartido y elaborado entre sus integrantes para luego ser socializado a partir de un objetivo en común “promover desde las distintas áreas y desde cada uno de los actores institucionales el reconocimiento y prácticas de actitudes tales como el respeto, solidaridad, compromiso, esfuerzo, responsabilidad, etc.” (PEI, p. 22)

En cuanto a la educación de adultos y al desarrollo social, se explicita sobre la creación de espacios para una participación continua, organizada y movilizadora que incida en la conformación de un tejido social asociativo orientado a la transformación de la realidad. La concepción de participantes alude a que los derechos residen en el/la sujeto/a y por lo tanto debe buscar los mecanismos y formas organizativas para su ejercicio, su consolidación y ampliación, en definitiva, es el/la sujeto/a el que asume la responsabilidad del ejercicio de derechos en el ámbito de su vida cotidiana. Por ello, la educación de jóvenes y adultos debe impulsar la participación social de los programas a llevar a cabo en la institución. En palabras textuales del PEI:

La educación de jóvenes y adultos en el Centro Provincial de Enseñanza Media N° 64 por su orientación en Desarrollo en Comunidades, puede aportar en el desarrollo en la medida que consiga estructurar un tejido social como producto de sus acciones. De otro modo, no pasara de ser un plan de estudio más, cuyos resultados vayan a engrosar la cuenta de la

administración gubernamental de turno. Ese es el desafío, el movimiento al que nos proponemos emprender con el fin de fortalecer el tejido social a partir de nuevas formas de participación, procurando abordar temas generadores de actitudes movilizadoras en la población estudiantil. (p. 17)

En este sentido, el/la egresado/a tiene que conocer la realidad social del entorno con el propósito de generar propuesta de enfoque crítico y solidario que permita la mejora de vida de la población, enfatizando en la más desprotegida, esto es, en mujeres, niñez, la tercera edad y la juventud.

Respecto a la caracterización que se puede reconstruir de los/as que asisten a la institución, son adultos/as de la tercera edad y jóvenes y adolescentes que se encuentran habitando una heterogeneidad en el ámbito escolar, respecto de la franja etaria. A su vez, se presentan diferentes situaciones de complejidad que incide en el cursado: ausentismo, falta de puntualidad, deserción en el primer año y se genera desgranamiento y abandono. Esto llevó a la institución a implementar talleres de apoyatura a estudiantes ingresantes en riesgo de desgranamiento mediante el Plan Mejoras con financiamiento proveniente de Nación.

Respecto a las practicas docentes, el PEI plantea “problemáticas” como la falta de formación específica en relación a la educación de adultos, falencia que no se le atribuye al docente sino al sistema y falta de tiempo real para compartir con el resto de la planta docente, experiencias áulicas.

En el apartado sobre las funciones de la escuela, el documento enfatiza en la labor liberadora aduciendo que su objetivo principal es la formación de Perito Auxiliar crítico y reflexivo del entorno y su participación en el mismo.

Imagen 1: Fotos tomadas del CPEM 64 (interior)



Imagen 2: Vista externa desde el frente del establecimiento



Fuente: Elaboración a partir de fotografías personales, de la página oficial de Facebook⁴⁵ y Google Maps ⁴⁶

⁴⁵ <https://www.facebook.com/profile.php?id=100090864602216>

⁴⁶ <https://www.google.com/search?q=ubicacion+cpem+64>

Capítulo 6

Una comunidad participativa, reflexiones entre unos/as y otros/as

6.1. La asesoría pedagógica y la legislación

En la provincia de Neuquén, durante el gobierno militar de Trimarco⁴⁷, se crea el cargo de asesor pedagógico en 1980. La Resolución 248/80 detalla que los títulos que se acreditan para el cargo son el de Profesor en Ciencias de la Educación, Profesor en Psicopedagogía, Profesor en Psicología, Psicopedagogo y Profesor en Pedagogía. Sus funciones consistían en el seguimiento individual, orientación vocacional, y apoyo técnico pedagógico, sin detallar en qué consiste cada una de ellas. En 1986 el Consejo Provincial de Educación elabora un escrito sobre el rol, el perfil y las funciones del asesor pedagógico, siendo estos documentos en los que se basa la actividad del cargo hasta la aprobación de la Resolución 1062/11 que pretende enmarcar la tarea de la planta funcional del CPE. Un dato no menor, es que las funciones del cargo de asesor/a se mantuvieron treinta y un años desde la creación hasta la normativa vigente que regula su accionar.

La Resolución N° 1878/98 aprueba, mediante la Comisión de Competencias de Títulos⁴⁸, veintitrés títulos de carácter docente en condición de tomar los cargos de asesor/a pedagógico/a, auxiliar asesor/a pedagógico/a⁴⁹, siete títulos de carácter habilitante⁵⁰ y seis supletorios. En 1999 dicha resolución es derogada y es aprobada la N° 1654/99 que no presenta modificaciones sustanciales al respecto.

La Resolución N° 1062/11 menciona al cargo como “Equipo de asesoría pedagógica- Asesor/a Pedagógico/a y auxiliar de Asesoría Pedagógica” (p.18). Consta de cinco funciones y cuarenta y

⁴⁷ Militar argentino, fue gobernador de la provincia de Neuquén designado por el presidente de facto Jorge Rafael Videla en diciembre de 1978 hasta 1983.

⁴⁸ Resolución 1153/94. Creación de la comisión para determinar la competencia y alcance de los títulos

⁴⁹ Profesor de Enseñanza Media en Ciencias de la Educación, Profesor de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación, Profesor de Enseñanza Media y Superior en Pedagogía, Profesor de Enseñanza Media, Normal y Especial en Ciencias de la Educación, Profesor de Enseñanza Secundaria en Filosofía y Pedagogía, Profesor de Enseñanza Secundaria en Pedagogía y Filosofía, Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Lógica, Psicología y Ciencias de la Educación, Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Pedagogía, Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Pedagogía y Filosofía, Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Pedagogía y Psicología, Profesor de Enseñanza Superior en Ciencias de la Educación, Profesor de Nivel Medio en Filosofía y Pedagogía, Profesor en Ciencias de la Educación, Profesor en Ciencias de la Educación (con especialización en Psicopedagoga. Exper.), Profesor en Ciencias de la Educación para la Enseñanza Media y Superior, Profesor en Filosofía y Ciencias de la Educación con Orientación en Pastoral Juvenil, Profesor en Filosofía, Psicología y Pedagogía

Profesor en Humanidades, especialidad Filosofía y Pedagogía, Profesor en Psicología y Ciencias de la Educación, Profesor en Filosofía y Pedagogía, Profesor en/ de Pedagogía, Profesor Universitario en Ciencias de la Educación, Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación.

⁵⁰ Licenciado en Ciencias de la Educación, Licenciado en Ciencias de la Educación (con Especialización en Psicopedagogía Experimental), Licenciado en Pedagogía, Licenciado en Pedagogía, especialización en: Asesoramiento Pedagógico para la Enseñanza Media y Superior, Profesor en Ciencias Psicopedagógicas, Profesor en Filosofía y Psicopedagogía, Profesor en Psicopedagogía.

tres tareas. Las funciones versan sobre “el diseño del Proyecto Institucional, asesoramiento a docentes y directivos, seguimiento pedagógico de alumnos -término empleado en la resolución- y su desarrollo personal”. Las tareas se presentan en forma de listado detallado, a modo de ejemplo: “Establecer vínculos con otras instituciones con miras a la formación y sostenimiento de redes (...) Proponer instancias para lograr acuerdos sobre criterios de evaluación, promoción y acreditación (...), Facilitar herramientas técnicas para la formulación de proyectos” (p. 19). Las tareas son variadas dando a entender que lo pedagógico no se limita al ámbito áulico, por lo que las acciones que allí se detallan refieren a diversos aspectos de la vida institucional. En este sentido, sobre la concepción de asesor/a pedagógico/a en la provincia, tampoco se hace referencia a su implementación con adultos/as. Pretende, además, posicionar al cargo como intermediario y facilitador entre distintos actores institucionales “Fomentar la participación activa de padres/madres/tutores en la comunidad educativa” (p. 19), “Colaborar en la generación de espacios de escucha y orientación para toda la comunidad educativa” (p. 20). Sin embargo, aunque estas formas de presentar y proponer las funciones del cargo parecen aproximarse a nociones colaborativas, la minuciosidad del detalle denota hebras prescriptivas. Es decir, acciones de carácter aplicacionistas aisladas de lo que se espera que ocurra en el ámbito escolar, sin considerar el contexto y los sujetos en su particularidad. Al igual que la resolución de 1980, no se describe qué se entiende por asesor pedagógico y auxiliar en asesoría pedagógica.

En lo que respecta a las tareas -Resolución 1062/11- en el caso del CPEM 64 se comienza a vislumbrar desde el primer ítem el modo de ejecución de la asesoría, es decir se visualiza la tarea de coordinación y trabajo colaborativo con otras áreas -preceptoría, biblioteca, secretaria- “Articular, facilitar y potenciar los canales de comunicación e intercambio, entre los distintos miembros de la comunidad educativa” (p. 38). Los dichos de las asesoras y vicedirectora destacan la comunicación como el eje prioritario que favorece la vida institucional y el modo de trabajo: “la comunicación es la principal, pasa de que surge cualquier situación y estamos todos al tanto. ¿Sí? Vamos actuando y las situaciones se van resolviendo” (Asesora 1, comunicación personal, 25/07/2023). Se pone énfasis en ese punto ya que es uno de los principales en el análisis, lo que da cuenta el cumplimiento y relevancia de dicha tarea en el cargo.

Además de dinamismo y particularidades propias en las escuelas, es decir que independientemente de los documentos que regulan la tarea docente, las instituciones están inmersas en constante movimiento, que crea y recrea su accionar, viéndose su cumplimiento cotidianamente. De esta manera, los primeros atisbos de un trabajo colaborativo pueden ser vistos en la cotidianidad del CPEM, permitiendo empezar a vislumbrar concepciones de asesoría diferenciadas del tecnicismo. La psicología cultural (Villar, 2003) enfatiza la participación de la

persona en prácticas y actividades variadas y típicas de la cultura. La interacción con otras personas -también implicadas en ellas- y como esas actividades y prácticas contienen en sí mismas, son el reflejo de ciertos marcos de conocimiento. Esto actúa para favorecer cierta dirección en el desarrollo hacia el logro de metas que el grupo considera esenciales para llegar a ser un miembro competente dentro de esa cultura. Dicha postura posibilita considerar conceptos y prácticas cercanas a la experiencia de las personas. Se reconoce al sujeto como capaz de cambiar, de innovar a partir de recursos que le proporciona la cultura en la que se encuentra inmerso. El fundamento mental no es algo a priori resultado de la arquitectura innata y formada a través de los años, sino que es una propiedad que aparece y es el resultado de experiencias mediadas simbólicamente que la persona tiene con una comunidad cultural particular, las experiencias conforman los modos de participación presente.

Lo que opera diariamente en la interacción comunicativa del CPEM arroja luz sobre la dinámica colaborativa que no es reductible a marcos normativos. Si bien dicha normativa está vigente, en la provincia de Neuquén, actualmente se encuentra en marcha la implementación del nuevo Diseño Curricular⁵¹. Y se confeccionó y aprobó la Resolución 1268/2021⁵² que regula política y pedagógicamente el trabajo de la institución escolar en el marco de dicho Diseño para la provincia. Allí se presenta como equipo de coordinación y articulación pedagógica conformado por asesores/as pedagógicos/as, bibliotecario/a y preceptor/a que comparten tareas pedagógicas fuera del salón de clases. Propone la elaboración de una planificación común que dirija política y pedagógicamente las acciones con una impronta cooperativa que garantice el ingreso, la continuidad y el egreso del estudiantado. En cuanto a la definición de asesor/a presenta la figura de especialista en situación aduciendo su tarea como una práctica transversal que se expande hacia otros sectores institucionales con quienes pensará y elaborará posibles intervenciones. En esta Resolución se evidencia un importante corrimiento de la lógica tecnicista. Los /las protagonistas en situación elaboran los modos de actuar en relación al contexto y los/as sujetos/as que intervienen. También hay una ruptura con la idea sectorizada de la función de asesoría, tendiente

51 Resolución 1463/18 del Consejo Provincial de Educación. Este Diseño Curricular fue redactado desde una perspectiva política pedagógica que hace público los marcos sociales, políticos, pedagógicos y didácticos de inscripción de la práctica curricular, que relaciona la teoría y la práctica y contribuye a dotar de coherencia a los niveles del planeamiento, la ejecución y la evaluación de la intervención pedagógica. La política curricular expresada en este Diseño, encuentra sus fundamentos en principios políticos pedagógicos y perspectivas de formación en Derechos Humanos, Género, Interculturalidad, Ambiente e Inclusión Educativa en clave crítica, emancipatoria y decolonial.

52 Regulaciones Políticas-Pedagógicas de la escuela secundaria en Neuquén. Desarrolla la identidad y los sentidos pedagógicos del trabajo docente en cuanto a la organización, la gestión, la administración, el planeamiento y la coordinación escolar. Presenta un quiebre con la lógica fabril instalada en educación- taylorismo y fordismo- que enmarcaba la tarea con manuales de roles y funciones, siendo la especialización de la función una tarea repetitiva.

a asumir responsabilidades de carácter individual y atendiendo en situaciones conflictivas. Aquí el supuesto es el trabajo con otros/as. La asesoría pedagógica en la provincia de Neuquén se encuentra bajo dos normas legales que la regulan, ya que la implementación del Diseño entró en vigencia paulatinamente en sus diferentes distritos, permaneciendo aun la Resolución 1062/11. En el distrito uno -al que pertenece el CPEM 64- se implementó a fines del 2023. Actualmente, las/los asesores/as se encuentran reorganizando los significados y los sentidos de sus prácticas en relación con los documentos mencionados.

6.2. La participación, un criterio para la práctica

El Equipo asesor del CPEM 64 está compuesto por tres asesoras. Su trabajo se desarrolla en relación a una propuesta participativa que incluye diferentes representantes educativos. En las entrevistas se menciona el modo de elaborar la demanda y la intervención, es decir, el armado del trabajo y su abordaje. Las asesoras organizan la tarea en conjunto -expresión utilizada por una de ellas y una vicedirectora- ya sea que se deba intervenir en relación a situaciones con estudiantes, o bien con otro/a miembro/a de la institución. De esta manera, la tarea en conjunto, sea entre asesoras o con algún otro/otra del equipo directivo, se constituye en un criterio que facilita la reflexión, tanto previo a la intervención como a posteriori. El modo de accionar es en dupla, ya que permite la presencia del otro/a y la ampliación en la mirada para el trabajo reflexivo.

Trabajamos mucho en conjunto con la dirección y asesorías y en mi caso, en el turno mañana, trabajo mucho con (refiere a la vicedirectora) y bueno estamos al tanto las dos de toda la información (...) pero siempre a la hora de que surjan situaciones, intervenimos de manera conjunta. Nunca en solitario. (Asesora 1, comunicación personal 25/07/2023)

No solo se trabaja con dirección, preceptores/as, bibliotecarios/as, auxiliares, de acuerdo a la necesidad que se plantea y con diversos actores institucionales internos o externos. La vicedirectora 1 refrenda ese modo de trabajo “se presenta la situación, venimos y lo hablamos y nos ponemos de acuerdo en qué momento vamos a ir, pero las dos, las dos o el preceptor o la auxiliar de servicio. ”

Para llevar a cabo la toma de decisiones y posterior intervención, los/las actores/as internos suelen reunirse antes de que los/las estudiantes ingresen a clases a los fines de planificar y dialogar las circunstancias que deben ser tratadas, o eventualmente para hablar de situaciones generales. De las reuniones surgen las propuestas. La vicedirectora 2 dice: “cada tanto hacemos las reuniones para ver también la situación de estudiantes, ver qué es lo que está pasando en la escuela y de ahí

plantear como líneas de acción” (comunicación personal, 25/07/2023). Asimismo, se realiza el encuentro de concejo consultivo con los/las jefes/as de los departamentos, asesores/as, bibliotecarios/as auxiliares, espacio propicio para la toma de decisiones. Además, de acuerdo a lo mencionado en el PEI, se propone el concejo de convivencia escolar, como espacio de intercambio para los/las estudiantes con los representantes de distintos sectores.

Nótese que las decisiones son con énfasis participativo, abierta a la mayoría de actores. Según Sirvent (1984) en las instituciones puede verse participación real o participación simbólica. En el caso del CPEM 64 la participación es real, ya que los/las miembros/as del grupo de la planta docente - directivos, asesoría, preceptoría, etc. poseen un lugar de relevancia en los procesos de la vida interna. Esto es en la toma de decisiones, sea para la ejecución de algún proyecto, visita, o diálogo que amerite la creación de estrategias de enseñanza, de intervención, de acuerdos escolares o de trabajo.

6.2.1. Criterios de trabajo: Reflexión y competencias

El trabajo y la implementación de diversas acciones son llevadas a cabo en dupla, si bien el armado y la propuesta es pensada entre dos o más, suelen dividirse las tareas para abarcar estratégicamente mayor cantidad de estudiantes:

Con (refiere al asesor de años anteriores) dividíamos los cursos porque nada más tenemos cuatro segundos, seis primeros y tres terceros. Entonces uno entraba a cada aula y empezamos a hablar. A veces, yo me acuerdo de una vuelta fui con (refiere al director actual), creo que (el asesor anterior) fue con vos (señalando a la vicedirectora). Lo que sí intercalábamos, no íbamos siempre el mismo día. (Asesora 2, comunicación personal, 14/08/2023)

A su vez el trabajo es evaluado en conjunto, es decir, que las asesoras valoran continuar o dejar de realizar una cierta actividad o proyecto, de manera consensuada, de acuerdo a la repercusión que tuvo su ejecución. A modo de ejemplo, se menciona talleres llevados a cabo años anteriores en “horas libres” -cuando falta el/la profesor/a- allí se trataba violencia de género, o ESI. No eran de carácter obligatorio por lo que los/las estudiantes optaban su adhesión. Así mismo con salidas o visitas a instituciones externas, su implementación no queda libre a la decisión de un sector, sino de la aprobación de otros/as actores/as.

Cabe aclarar que, si bien existe participación de los/las estudiantes, mediante la propuesta del concejo de convivencia, y a través de la escucha en el espacio de asesoría, la asesora 2 menciona

que le gustaría más participación de ellos/ellas, por ejemplo, en la coordinación de las jornadas institucionales “trabajo en el Jornadas con profes y también poder integrar a los estudiantes, preguntarles a ellos” (Asesora 2, comunicación personal, 14/08/2023). La toma de decisiones es participada lo que supone una ruptura en la concentración del poder. (Sirvent, 1984). La participación real, supone un proceso de aprendizaje que requiere instancias semi- participativas con los involucrados, es decir los actores internos o externos, que permiten pensar la escuela.

El trabajo de las asesoras es estructurado mediante el armado y escritura de proyectos y planificaciones, documentos que reflejan lo que se pretende realizar en relación a los propósitos institucionales o a una demanda. Son de carácter flexibles y sirven de basamento para otras posibles intervenciones. Para ejecutarse deben ser aprobados tanto por el equipo directivo como la supervisión, en algunas ocasiones. Cabe aclarar que, todos los equipos- preceptoría, asesoría, secretaría, biblioteca, jefaturas- deben realizarlo, así como los docentes dan cuenta de sus planificaciones.

En particular, las asesoras del CPEM 64, diseñan proyectos y planificaciones que les sirven de encuadre para su trabajo, al respecto se menciona: “tenemos un proyecto institucional (...) pero después tenemos planificaciones por sectores, asesoría, vice dirección y dirección, secretaria, biblioteca, ATP, la elabora cada sector, se elabora anual” (Vicedirectora 1, comunicación personal, 25/07/2023) la asesora 1 (comunicación personal, 25/07/2023) agrega “es un marco de laburo (...) y es flexible”. El proyecto es una producción que da cuenta de lo que ocurrirá al interior de la institución una vez que haya sido aprobado por el equipo directivo, y si fuese necesario, por el supervisor. Estos escritos se constituyen como espejos en el que se proyecta la reflexión, es decir se mira hacia atrás, la acción que solicita intervención y permite planificar a futuro, la acción reflexiva provee la posibilidad de anticipar, permitiendo un trabajo preventivo, con antecedentes de las situaciones.

En algunos casos la participación no queda limitada hacia el interior de los/las miembros/as de la institución, sino que se abre a agentes externos⁵³ que les permite pensar los modos de abordaje. Se mencionan, entre ellos, quienes ocupan los cargos de Maestra de apoyo a la inclusión (MAI), que elaboran conjuntamente el proyecto pedagógico individual de estudiantes en proceso de inclusión. En este aspecto el armado de la propuesta de enseñanza requiere de un trabajo articulado desde el sector de asesoría, con los/las profesoras, con la escuela especial y la familia del/la estudiante. La confección del documento es valorada como de mucho trabajo “es un montón” dice la asesora 1 (comunicación personal, 25/07/2023), habilidad que es producto de la puesta en

53 A modo de ejemplo: Subsecretaría de la Mujer, Línea 148 para abordar situaciones de violencia de género y Educación Sexual integral.

movimiento de recursos cognitivos -pensamiento y escritura- mediado por lapsos extensos de tiempos, que a su vez queda supeditado a la aprobación del equipo supervisor. Se trata de una competencia que se aprende in situ, que no es transmisible mediante textos académicos, sino que forman parte de las habilidades que se adquieren en la práctica. El armado, diseño, escritura de proyectos pueden ser entendidas como competencias producto del trabajo participado. Interesa destacar que esta práctica participativa y reflexiva les permite a las asesoras notar, distinguir sus propias competencias, y la importancia de valerse de otros/as para tal proceso. La reflexión participada, difícilmente se genere en solitario, sino que es factible por la presencia de otro/a profesional que pone a disposición sus propios recursos cognitivos y que en torno a la tarea -conjuntamente- elaboraran nuevos conocimientos propios del y para el lugar de acción.

La participación con entidades públicas ajenas a la escuela, pero con injerencia para la intervención, es uno de los criterios utilizados para favorecer la acción reflexiva y por consecuencia intervenciones que resultan acertadas, una de ellas en el Equipo de Apoyo y Orientación Profesional a las Instituciones Educativas (EAOPIE). Las propuestas que de allí se emanan suelen abonar y cumplir las expectativas de la consulta. Para acceder a estos recursos las asesoras realizan un despliegue investigativo, y una vez, hecho el vínculo les permite generar redes. El aporte de asesorías o entidades por fuera de la institución son valoradas como aquellas que “brindan herramientas” para los consultantes, palabra de la asesora 3 (comunicación personal, 14/08/2023). Entonces los aportes son de tipo formativo, es decir permite que las asesoras del CPEM puedan realizar una labor completa ampliando no solo su intervención, sino su conocimiento respecto a la demanda que movilizó el intercambio. En consecuencia, las asesoras no se ubican en un rol pasivo, sino como intermediarias, quienes ofrecen de acuerdo a lo que pueden elaborar colaborativamente con equipos externos.

“Es un trabajo de investigación que tenemos que hacer nosotras para tratar de llegar a ese tipo de asesoramiento para poder brindarles y hacer de cadena con otra persona. Entonces, si está no está nada mal, sí, debe haber seguramente porque hay para todo, pero no necesariamente de público conocimiento. Pero cuando logramos dar con esas entidades sí se puede hablar muchísimo más, se puede profundizar y podemos llegar a encontrar algo bastante copado.” (Asesora 3, comunicación personal, 14/08/2023)

Para que la participación cumpla los propósitos institucionales, la comunicación va a ocupar un lugar principal. Esto es referido tanto por las asesoras como por las vicedirectoras. Los/as

participantes saben todo lo que ocurre, en lo que respecta a situaciones a atender del estudiantado. La comunicación es habilitante para el accionar.

Las reflexiones sobre la práctica que surgen de esta forma de trabajo, son de gran aporte para las asesoras. Sin embargo, conseguir su acompañamiento requirió de un despliegue investigativo, mencionado como lejos del alcance de las escuelas, recurso que puede ser trabajado con más rigurosidad. En este sentido una de ellas manifiesta un quiebre en la comunicación entre las entidades y las escuelas. Un quiebre que viene solapado de la falta de políticas de estado que faciliten el armado de redes entre organismos estatales y las escuelas.

6.3. Una asesoría colaborativa

El CPEM 64 desarrolla una práctica colaborativa de asesoría, que supone alcanzar metas compartidas mediante diferentes acciones que dispondrán la forma coordinada según las posibilidades de las partes. Se trata de trabajo con otros/as, que voluntariamente se disponen a hacerlo. Cuando el asesoramiento es colaborativo los/las participantes son activos/as en todo el proceso que atañe a la intervención. (Monereo y Pozo, 2005)

La labor colaborativa refiere al trabajo con el otro/a en función de resolver problemas. En este sentido, significa que probablemente para llegar a que las intervenciones sean exitosas se requiere acuerdos, con índices de considerable complejidad.

Retomo esto del trabajo en equipo, que creo que lo he fortalecido. Bueno, justamente lo he podido llevar a la práctica, lo he podido fortalecer, la flexibilidad justamente al trabajar con otras personas. Bueno, la empatía es súper necesaria. Bueno, creo que básicamente y complejamente es lo que implica trabajar con otras personas, que no es menor. (Asesora 1, comunicación personal, 23/08/2023)

La incertidumbre que suele acompañar la complejidad puede ser abordada desde la presencia del/la otro/a, en que juntamente todos/as llevaran la situación corresponsablemente, sin recargar a las asesoras con la demanda omnipotente, que, bajo otros paradigmas, se encapsuló a las/los profesionales. A su vez las bondades de esta perspectiva, permiten que el enfoque de la multidimensionalidad en el espacio escolar, amplíe la comprensión de lo que allí acontece y los/las actores/as involucrados/as-al participar- entren en la vida de la institución, aprendan y formen parte.

Los contextos colaborativos permiten que la tarea pueda desplegarse de manera solidaria para ser abonada desde distintos enfoques. La reflexión participada, es la tarea que se realiza con el/la

otro/a, a partir del diálogo, el cuestionamiento, la investigación, la búsqueda, que incluso en muchas ocasiones es incómoda, es lo que lleva a los/las participantes a pensar sobre la acción y consecuentemente construir significados comunes.

Pasa esto de la consulta, che, sabes que pasa esta situación... ¿Qué podemos hacer? Pero no desde la desesperación de no sé qué hacer. También entendiendo cuáles son nuestras limitaciones de saber que no, no lo vamos a resolver y no está dentro de nuestra función resolverle la vida a nadie. Es acompañar, encauzar, brindar información, pero sabiendo cuál es nuestro límite. (Asesora1, comunicación personal, 23/08/2023)

Los saberes construidos devienen de la estructura de pensamientos y experiencias previas, la reflexión hará que emerjan, para que al ser relacionados con la situación actual, manifieste nuevos alcances. La acción reflexiva en el marco de la participación permite definir la tarea de las asesoras, cuáles son sus límites y posibilidades. En este sentido, la reflexión permite construir habilidades del campo de acción. La pregunta, la duda, permitió, que, al consultar, en primera instancia, se defina la tarea de las asesoras en esta institución.

Retomando la consideración de las competencias, que, si bien se despliega a partir de las vivencias de cada participante, se constituye en saber, en tanto habilita la toma de decisiones colectivas para concretar la tarea que convoca a los/las distintos/as actores/as intervinientes, entonces saberes colectivos.

6.3.1. Competencias y trabajo colaborativo

La participación adquiere un carácter vehiculizador para la formación de habilidades, ya que, al ser internalizada, no solo es parte del modo de entender la actividad dentro de la escuela sino, del accionar de los/las actores. Entonces, no necesariamente se requiere de encuentros pautados, sino que es tomado como una forma de habitar la escuela. Sin embargo, la asesora 2 (comunicación personal, 14/08/2023) menciona que realizan reuniones en torno a pensar el modo de intervenir. Las reuniones de equipos -directivo y asesor/a- pueden, o no, formar parte de la dinámica que se desarrolla en torno a pensar con otros/as, sin embargo, no niega el accionar participativo.

Las competencias se conforman a partir del trabajo participativo que se genera en la institución en relación a las situaciones que emergen en la actividad cotidiana. Se constituye en un saber que permite a las asesoras definir qué pensar, qué decir y qué hacer para lograr un cometido. (Monereo y Pozo, 2005). Las habilidades se van conformando en la práctica y sobre la práctica, van tomando experiencias, escritos, relatos de años anteriores, y armando nuevos. Parafraseando a una de ellas,

“actualizando”, agregando otros matices o quitando lo que no correspondería. Estas habilidades no son construidas en el vacío, sino que forman parte de un entramado de significados elaborados en otras instancias de la institución, con otros/as sujetos/as -o no- que respondieron a las demandas del momento. Si bien las competencias son destrezas personales desarrolladas en la práctica, afirmamos que no se separan del contexto y de su historia.

6.3.2. Competencias para el trabajo

De la mano del desarrollo de competencias que las situaciones desafían a las asesoras, se favorece su formación en torno a entidades externas que “brindan herramientas”. Dichas herramientas son conocimientos que se emplean de acuerdo a la demanda y servirán para futuras situaciones de carácter similar. Son de utilidad no solo para el estudiantado y la familia, sino para saber cómo actuar y dar respuesta a los sucesos que irrumpen en el ámbito escolar.

“Recurrimos a las entidades estatales, para asesorarnos hay cuestiones en donde claramente nos sobrepasa, no tenemos el conocimiento adecuado, las herramientas a la hora de proceder, entonces nosotros también como grupo, tanto con dirección y asesoría, nos asesoramos con diferentes entidades públicas o privadas.” (Asesora 3, comunicación personal. 14/08/2023)

En los dichos de las asesoras se emplea la palabra “herramienta”, como conocimiento pertinente para abordar aquello que, al interior de la institución, no pudieron trabajar. Tiene que ver con aquello que externamente se ofrece. Una vez adquirida esta herramienta, las asesoras saben qué alternativas tomar en situaciones semejantes. Parafraseando a Monereo y Pozo (2005) son conocimientos para ser usados, aquello que se aprendió en relación con otros/as asesores/as, pasará a ser parte de su forma de pensar y a partir de ello, reflexionar estrategias situadas.

6.3.3. Competencias de iniciantes

Las asesoras entrevistadas mencionan que los inicios en el cargo suelen ser con acciones guiadas por otra compañera. Su función para con la reciente es indicar conocimientos propios del cargo, entre ellos saberes concernientes a lo administrativo, a la escritura o a los protocolos de intervención. En este sentido, son conocimientos de la práctica propios del espacio escolar. “Lo aprendí en la práctica acá con mi compañera que estaba en ese momento cuando yo llegué, que me fue diciendo como era más lo administrativo” (Asesora 1, comunicación personal, 23/08/2023). Se trata de un saber que es transmitido por quien está en el cargo previamente e inaugura a la nueva

asesora en la comunidad, dando a conocer la actividad de la institución, es decir proyectos, notas, planillas, documentos. Tal como se mencionó más arriba los documentos son parte del trabajo reflexivo realizado a partir de evaluar los alcances de la propuesta. Esos criterios forman parte de la dinámica de la comunidad y pueden ser transmitidos a quienes ingresan. Estas actividades orientadas que se inscriben en el quehacer cotidiano se aproximan, a la noción de aprendizaje colaborativo. Siguiendo a Rogof (2012) existen comunidades que pueden generar ámbitos de aprendizajes colaborativos entre sus miembros a partir de considerar al/la otro/a como quien puede aportar. Suelen coordinar esfuerzos compartidos utilizando la comunicación específica mediante gestos o conversaciones, de manera respetuosa. Los/las participantes de la comunidad que procuran el aprendizaje colaborativo fusionan agendas entre pares, incluso cuando no están directamente involucrados, contribuyen en actividades por iniciativa propia aún sin que sea una actividad obligatoria. La dinámica que se evidencia entre compañeras/asesoras, es colaborativa, mediante el respeto se logra coordinar esfuerzos para que quien ingresa no deje de adquirir los recursos necesarios para el ambiente. Esta forma de enseñanza implica inaugurar a los/las nuevos/as participantes mediante el acompañamiento y directivas personales para el ejercicio de la actividad.

Al principio también es conocidos, contarle cómo es la tarea e incluir, decir bueno, necesitamos hacer esto o lo otro, y vamos también acompañando a ese nuevo compañero que ingresa. Y sí, y empieza también de cero en su tarea. (Asesora 1, comunicación personal, 23/08/2023)

El lugar de los/las ingresantes a la institución es de desconocimiento en las tareas a desempeñar, mientras que el rol pedagógico de quien le antecede o es más antiguo en la misma, es narrar las tareas en relación a las necesidades que tienen que atenderse. Esta actividad pedagógica refiere al trabajo reflexivo que hacen al discriminar necesidades y tareas para abordarlas y a su vez ser aprendidas por el/la ingresante. Así ellos/as aprenden a enfocar la intervención, a priorizar tareas, diagramar agendas de trabajo y planificar, en la medida que se conocen entre sí.

6.3.4. Competencias respecto de los tiempos

La vida en las escuelas está signada por el factor temporal y las acciones o actividades de sus integrantes están organizada por tiempos específicos. En cuanto a las competencias de las asesoras, este aspecto no queda por fuera de la delimitación de sus funciones. Las asesoras aprendieron, mediante la práctica, a intervenir en el momento oportuno que no necesariamente refiere a atender

la situación emergente al instante. Advierten que la intervención precipitada puede ser nociva, es decir, resultar en malestares y empeorar la situación. Al respecto, la asesora 2 (comunicación personal, 17/08/2023) manifiesta que: “Saber elegir los momentos de cuándo intervenir, de cuándo esperar o cuándo dialogar, o sea, los tiempos”. Intervenir de manera propicia dará cuenta del conocimiento de discernir los tiempos oportunos para abordar la situación. El tiempo es relacionado con el control personal y emocional “controlarse uno” -palabra usadas por la asesora 2- otorga confianza, por parte de los estudiantes. La representación de la confianza es una adquisición progresiva, que los/las estudiantes entregan a las asesoras en la medida que ellas pueden gobernar situaciones. La misma asesora señala “Se tienen que sentir de alguna manera acompañados y contenidos como para que ellos puedan hablar. Y bueno, eso es con el tiempo, porque la confianza no se la pedís y tampoco se la exigís, te la ganas”.

Las interacciones que generan confianza en la escuela posibilitan el acceso a la transmisión de la cultura, promueven autoconfianza en los jóvenes, y comprenden que en las relaciones con otros es posible iniciar un proceso intersubjetivo que implica todo acto educativo. (Barilá y Cuevas, 2017, p. 18)

Las acciones de confianza son habilitantes para que el estudiantado pueda sentirse cómodo, contenido y acompañado. La competencia en relación a los tiempos, como generadora de confianza, se construye mediante decisiones de acción-espera, en las que reviste a las asesoras de confiabilidad, virtud para crear y sostener lazos con los/las participantes. La construcción de confianza es un “proceso” -palabra de la asesora- que se construye habitando la institución, es decir recorriendo espacios comunes. Es un proceso que demuestra el interés para generar el vínculo con los/las estudiantes relacionado a los tiempos en que ellas intervienen. Según Laurence Cornu (1999), la confianza es del orden de aquello que no puede ser impuesto, responde a una conducta futura del/la otro/a en la medida que depende de la acción del/la otro/a en ese futuro “Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no control del otro y del tiempo” (p. 19). Es constitutiva de la relación pedagógica por lo que ambas partes se disponen a su construcción.

6.3.5. Competencias en el dialogo, pregunta y escucha

El diálogo, como un recurso cognitivo, refiere al saber decir, qué, cómo y cuándo realizar intercambios, aportes, preguntas o sugerencias. Se condice con la habilidad para la utilización de los tiempos, pero en lo referido a la palabra como mediación que posibilita ambientes menos hostiles. En ese sentido, la asesora se adelanta en un trabajo cognitivo que da respuesta para evitar

la violencia o intercambios de gestos o palabras que rompan los lazos con los estudiantes. Refiere a hablar y callar, para escuchar y responder de modo tal que el vínculo sea sostenido. La habilidad requiere de reflexión en la práctica, es decir distinguir cual es la acción acorde respecto a las propuestas del CPEM. También responde a la reflexión sobre la práctica, el pensar y armar posibles diálogos u oraciones -incluso escribir- que requiere de un trabajo cognitivo para elaborar respuestas tentativas en relación a diálogos proclives a suscitarse. La dialoguicidad se presenta como una inquietud que nace en el educador en tono a los propósitos de la educación, “para realzar esta concepción de educación como práctica de la libertad, su dialoguicidad empieza, no al encontrarse educador-educando con los educando-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquel se pregunta en torno a qué va a dialogar con estos” (Freire, 2005, p. 113).

La habilidad del diálogo y la escucha activa, que muchas veces implica callarse uno, escuchar realmente y tener, digamos, como ciertas frases que ya me armé yo como para que realmente haya un diálogo real y no un ida y vuelta, digamos, de que genere confrontación, discordia o pelea o malos entendidos.... eso se aprende, digamos, en la práctica. (Asesora 2, comunicación personal, 17/08/2023)

Por otro lado, el uso de la pregunta es una de las prácticas más antiguas originaria de los griegos; ya Sócrates empleaba la mayéutica para estimular la actividad reflexiva del hombre. Por otra parte, el filósofo Hans-Georg Gadamer (1999) menciona algunas ideas de lo que considera acerca de la pregunta. Para él, preguntar es una llave que habilita al acceso a nuevos saberes. Saberes que pueden converger con otros nuevos o ser hallados allí, en un lugar desconocido. El sentido de preguntar es dejar al descubierto la posibilidad de discutir sobre el sentido de lo que se pregunta. Una pregunta tiene horizontes, de lo contrario es una pregunta al vacío que no lleva a ninguna parte. En consecuencia, el preguntar es también el arte de pensar, de conocer. Entonces, preguntar y pensar son dos procesos intelectuales inseparables. Primero, porque quien pregunta formaliza la búsqueda reflexiva del conocimiento, y segundo, porque si la persona piensa y tiene conciencia de ello, puede así mismo plantearse preguntas y posibles respuestas. Es entonces, que a partir de este escenario se producen nuevos conocimientos. La pregunta crea una relación entre sujeto/a y el mundo y abre hacia horizontes posiblemente alcanzables.

Por otro lado, una habilidad adquirida en las asesorías pedagógicas tiene que ver con el acercamiento y la intención de conocer. La pregunta favorece a que el/la estudiante quiera expresar lo que le está pasando, habilita la palabra, y en tanto hay lugar para la palabra, se propicia la escucha activa. La pregunta está cargada de reflexión, de sentidos y significados que pueden ser

construidos y reconstruidos conjuntamente asesor/a y asesorado/a. Está permeada de reflexión iniciada a partir del cuestionamiento, interpelando a las partes involucradas. Es una invitación a crear o recrear, lo acontecido o aquello por acontecer. Un encuentro creativo.

A su vez, quien pregunta se interesa, es sinónimo de preocupación, entonces se genera la certeza de que el seguimiento es a los fines pedagógicos, que algo vincular y del orden del saber, ocurrirá cada vez que la asesora se acerque con preguntas. La asesora 3 (comunicación personal, 17/08/2023) comenta, “Pregunto muchísimo, como parte de ser socióloga, te repregunto y pregunto, y abogada del diablo, me pongo del otro lado, en ese lado”. La pregunta es una demostración de acercamiento, de interés, de visibilidad. Se utilizaría como estrategia para desmantelar sucesos ocurridos, al ubicarse de un lado y del otro/a, la asesora abre el juego a la empatía, el conocimiento del otro/a. Al decir de Kaplan (2018) el sentimiento de respetabilidad hace referencia al miramiento con consideración y deferencia, “entendemos al respeto, como una práctica de carácter intersubjetivo por medio de la cual las personas se expresan reconocimiento mutuo” (p. 126).

6.4. Los efectos de la práctica.

La práctica de asesoría se nutre de vivencias. Los efectos refieren a lo acontecido en el recorrido escolar remite a lo que se aprendió. Para Larrosa (2009) la experiencia constituye una acción formativa en tanto pasa y deja una huella. Son sucesos, decires de la dinámica escolar que producen en el/la sujeto/a formas de ser, reflejándose en su percepción de la profesión. En los dichos de las asesoras se afirma que el trabajo produjo efectos en sí mismas y en sus formas de habitar en la función.

Me ha pasado de tener situaciones conflictivas con docentes o con compañeros de trabajo, sobre todo, y que te toca ver qué hacer, cómo lo abor das y entonces por ahí no todo es tan fácil de resolver. Tienen que intervenir personas y a uno le toca también poner de su parte, porque tenemos que seguir trabajando en conjunto, porque de eso depende el funcionamiento de la escuela. (Asesora 1, comunicación personal, 25/07/2023)

Las relaciones interpersonales son parte de lo que se aprende en el cargo de asesora pedagógica. Para sostener en el tiempo el estilo participativo, la reflexión con el/la otro/a, y la dinámica que caracteriza al CPEM se requiere tiempo voluntario de trabajo colaborativo que implica transitar las desavenencias individuales y permite que la comunidad alcance los objetivos trazados. Se trata

de trabajar en y con el conflicto como parte de la vida institucional comunitaria. En la forma relacional se ponen en evidencia el reflejo de los propósitos del PEI, una comunidad que procura que los estudiantes reconozcan las necesidades del contexto y ofrezcan propuestas para estructurar un tejido social, además se crean identidades sobre fines compartidos. Sobre dichas definiciones es que las asesoras tienden a sostener los lazos entre las partes. En esta comunidad educativa se evidencian enseñanzas implícitas, quienes aprenden no solo son los estudiantes, sino todos/as los/las participantes que incorporan a la vida cotidiana los criterios impulsados desde el Proyecto Institucional.

Otra de las entrevistadas refiere que la asesoría le permitió replantearse su propia práctica. Las expectativas desde un enfoque didáctico en el que su humanización fue producto del encuentro con los/las estudiantes y visualizar qué debe aprender y cómo hacerlo en relación al contexto, es un cuestionamiento ético que atraviesa no solo a los/as docentes, sino a todos/as los/as actores/as que transitan en las escuelas. Para De Pascuale (2016) la asesoría es una práctica social, en tanto responde a intereses que exceden a los/as sujetos/as participantes. Pero también es una práctica humana, porque son sujetos/as que las llevan a cabo, que toman decisiones y se realizan modificaciones a partir de las condiciones de existencia. De este modo, las asesoras pueden cuestionarse por los significados sociales de las propuestas de enseñanza y los propósitos de las intervenciones. Específicamente en este estudio, las prácticas son contextualizadas en el CPEM 64, pero las asesoras son quienes definen en última instancia su forma de actuación.

Creo que la propia asesoría pedagógica me humanizó al poder ver las distintas realidades que uno, como docente, muchas veces no las ve, entonces vos, como asesor pedagógico al entrar en contacto con cada uno de los estudiantes o con las que nosotros podemos tener, porque no siempre se puede con todos, uno baja los niveles de exigencia también porque es como que el estudiante puede hasta acá y aprenden todo esto, es importante, entonces voy a apuntar a esto y lo voy a dedicar a que pueda desarrollarlo. (Asesora 2, comunicación personal, 17/08/2023)

La misma asesora marca un efecto formativo originado en propuestas de trabajo cooperativo, ella menciona que dichas propuestas son apreciadas como instancias reflexivas que al participar y dirimir con otros/as pares confiere un desafío cognitivo y de preparación. El encuentro con otro/ala moviliza en la búsqueda intencional por una mejora de la propuesta a un nivel de conocimiento (Ferry, 1993).

A mí, como que me hizo crecer cuando tuvimos la jornada, teníamos que preparar en ese momento, ponerme con otro par no es lo mismo dar clases (...) a entablar con el marco de docente con docente, ahí es como que bueno, ahí sí realmente uno tiene que prepararse más. (Asesora 2, comunicación personal, 17/08/2023)

La profesional, en una acción reflexiva, rápidamente pudo dar cuenta que el encuentro con el otro/a implica enseñanza y aprendizaje. Además, que nada había de azaroso en dichas jornadas, sino que era planificado y ese escenario favorece la misma reflexión. Se da entonces una relación estrecha entre la intencionalidad de la enseñanza y el trabajo reflexivo.

Interesa destacar que los efectos son formativos en relación al contexto y el intercambio que allí se suscita. De esta manera, el estilo participativo en el CPEM para adultos es producto de efectos que claramente las asesoras pueden nombrar, lo que implica reflexión sobre la reflexión y decisiones o elecciones profesionales en cuanto a lo que allí ocurre. De esta manera el efecto de poder nombrarse a sí mismas y su función en la escuela, es parte de estos procesos reflexivos, que a través del tiempo se va notando en el diario accionar. Aquello que denominan como “espontáneo”, es decir el trabajo en conjunto y del orden de lo que parece cotidiano, es parte de una forma de estar en la institución.

6.4.1. Definición de su función

El trabajo colaborativo permite definir su propia función. Para las asesoras su labor es de mediador, quien se encuentra en medio de dos extremos y es instrumentalmente unido, lo que Nicastro (2003) menciona como intervenir.

Un asesor es el mediador, el mediador que da una tercera visión, mediador porque es entre dos, entre dos polos, de alguna manera, el mediador que da una posibilidad, el mediador que te brinda una herramienta, el mediador que trae algo fuera de la casa y te dice mira, esto va por ese lado. (Asesora 3, comunicación personal, 14/08/2023)

En esta afirmación interesa destacar que, además, la tarea de asesoría se define como un ofrecimiento, trayéndolo a la escena escolar para ser compartido a las partes. En la medida que interviene, el ofrecimiento permite la unión entre actores/as, no solo por aquello que entrega, quizás del orden del conocimiento, sino por la acción de colocarse a la par, lo que la asesora 1 (comunicación personal, 23/08/2023) señala: “Es acompañar, encausar, brindar información, pero sabiendo cual es nuestro límite”. El acompañamiento es representado en una relación de

horizontalidad, evitando que se instale en la comunidad relaciones de poder jerárquicas y/o autoritarias. Las definiciones elaboradas por las asesoras dibujan un límite en cuanto a la tarea, lo cual es poco perceptible en la resolución de las mismas con sus respectivas funciones, dinamizando el proyecto institucional continuamente. Discernir los límites y las posibilidades hace del asesoramiento un espacio de posibilidades. Se trata de inscribir otras formas de abordar las situaciones, ya no solo desde el lugar técnico de la experticia, sino que al decir de Ventura (2008) propiciar un espacio de encuentro para dialogar sin buscar resultados finales.

En el CPEM 64 los Equipos de asesoría y dirección llevan una reflexión participada en conjunto, previamente a las intervenciones, analizando y trazando líneas de acción mediante reuniones que eventualmente son planeadas. Entonces los criterios que delimitan la práctica reflexiva son pautados como una forma de estar en la institución, aprendidos por compañeros y transmitidos a quienes ingresan

6.5. Problemáticas sociales, el desafío de la práctica asesora

Lo analizado en este trabajo no puede ser pensado por fuera del contexto escolar, tratándose de una institución que garantiza la educación pública para adultos/as mayores de dieciocho años con sus particularidades -de aprendizaje, de trayecto escolar, de historia de vida, entre otras- y que influye en las asesoras al momento de reflexionar su propia práctica. Es decir, que sus reflexiones no son aisladas del vínculo con los/las destinatarios/as de la EDJA, ni de sus colegas y compañeros/as, mucho menos del contexto, sino que fueron formándose mediadas por las relaciones interpersonales y las situaciones que atraviesan dicha población. Mucho de lo que las asesoras pueden recuperar de su práctica refiere a que tales estudiantes con sus realidades habitan la escuela. Las situaciones, experiencias y conocimientos son en relación a lo que allí ocurre con quienes asisten. Las problemáticas sociales son las causas -en la mayoría de las intervenciones- que genera en las asesoras la inquietud para poner en movimiento recursos, habilidades, destrezas o bien construirlas para dar respuesta al suceso que lo amerite. Las reflexiones y contribuciones que las entrevistadas pudieron evocar, nombrar y elucidar de su práctica no son una acumulación de sucesos, sino de experiencias, saberes y pensamientos en torno a las demandas. Son construcciones del recorrido, del trayecto formativo que se van conformando en la práctica, las reflexiones expuestas son pensamientos conscientes eslabonados que se recuperan dada su importancia y la impronta que cada una le otorgó.

Entre las problemáticas que se mencionan se encuentra la violencia⁵⁴ en general que puede darse entre compañeros dentro y fuera de la institución y de los/las estudiantes en su entorno familiar. También consumo problemático, u otras derivadas de la salud mental, tales como ansiedad y suicidio.

Las tres asesoras afirman haber intervenido directa o indirectamente en alguna situación de violencia. La asesora 1 comenta que estas problemáticas emergen en la escuela debido a la perspectiva social de la orientación, entonces a raíz de lo que se trabaja en las aulas, talleres, o charlas, los/las estudiantes manifiestan sus situaciones “Se trabaja en todas las problemáticas sociales y la violencia en general, surge, aunque vos no quieras, surge” (Asesora 1, comunicación personal, 25/07/2023). Se señalan algunas de las razones que le encuentran justificación a dicha problemática, a modo de ejemplo, la vicedirectora 2 menciona que la pandemia de los años 2020 y 2021 es un agravante, como también la situación social y económica por la que se transita;

Se metieron a las piñas acá, o sea, nunca desde los cinco años que soy asesora en un establecimiento me ha tocado una situación así, tampoco fue que estuve ahí presente, pero se agredieron físicamente y estaba (refiriéndose al asesor anterior), el otro asesor, recibió un golpe (...). Es la misma crisis, solo que la crisis social y económica es la violencia que se ve reflejado al no poder sostenerse económicamente, por lo menos es la explicación que encuentro. (Asesora 2, comunicación personal, 14/08/2023)

De la mano de encuentros violentos manifiestos en el establecimiento se menciona otra situación:

Ahora la deserción escolar es impresionante...de primer año...En este año están teniendo clase seis por curso, si entre seis y diez no, no superan, y son seis primeros de treinta chicos, tanto a la mañana como a la noche. Ambos turnos tienen una deserción escolar terrible. (Asesora 3, comunicación personal, 14/08/2023)

Las asesoras mencionan que, en esta escuela, pese a la deserción en primer año los/las estudiantes retoman sus estudios bajo la promesa de que el secundario les otorgará movilidad

54 Para Kaplan (2009) la violencia no es una propiedad dada ni una forma de relacionarse, sino que es una cualidad asociada a determinadas condiciones de producción materiales, simbólicas e institucionales. La existencia social y la existencia individual, la estructura social y la estructura psíquica, los comportamientos individuales y los comportamientos sociales están imbricados desde una perspectiva socio-histórica.

social, pero las condiciones materiales de existencia no les permite avanzar, manifestándolo con violencia. En este sentido, hay una estrecha relación entre la permanencia y la falta de políticas públicas para su garantía. En este sentido, Bleicham (2008) menciona que las expresiones de violencia en las escuelas se deben al incumplimiento de las promesas y la falta de proyectos futuros. Por esta razón, jóvenes y adultos/as, que bajo condiciones de pobreza no logran permanecer en la escuela, reinciden en el fracaso escolar y en su proyecto futuro, tanto de mejora laboral como de acceso a la educación superior. Es incumplimiento de promesas, en tanto la universalización de la educación carece de políticas que sostengan a los/las estudiantes.

Al respecto, se mencionó en este trabajo, sobre la falta de políticas públicas para la EDJA. En este sentido, y pese al trabajo que los/las docentes, asesoras, directivos, diversos/as actores/as institucionales vienen desarrollando y a los cambios en la modalidad -en relación a los años noventa- las políticas focalizadas características de esos tiempos poco ha variado. La asesora 3 (comunicación personal, 17/08/2023) menciona “hace años atrás una deserción escolar terrible sigue estando, cada vez es mayor”, entonces, de ahí el incumplimiento de las promesas hacia los adultos que pretenden terminar el secundario.

Asimismo, la asesora 2 advierte el descuido estatal para con la población joven y adulta, “creo que para que alguien pueda estudiar, primero que nada, tiene que tener las necesidades básicas resueltas que muchas veces no las tenemos” (comunicación personal, 17/08/2023). Es de destacar que habla en primera persona, incluyéndose en la problemática de necesidades básicas no resueltas, y en este sentido, su función también es vulnerada cuando no están garantizadas las condiciones de desempeño laboral.

Por último, referir a las intervenciones en violencia familiar y de género que implicó la movilización de destrezas para favorecer la intervención. En este sentido, las asesoras y las vicedirectoras afirman haberse encontrado en situaciones de acompañamiento a mujeres con serias situaciones de violencia, adquiriendo en la práctica una destreza específica. La Ley N° 2785 tiene por objetivo la protección contra toda forma de violencia ejercida por algún integrante del grupo familiar, y establece el marco de prevención, protección y asistencia junto con los procedimientos judiciales. El artículo 955 de la misma compromete la incorporación de contenido respecto de la

55 Artículo 9° Corresponde a la Secretaría de Estado Educación, Cultura y Deporte u organismo de máxima competencia en la materia, a través del Consejo Provincial de Educación:

- a) Incorporar a la currícula de los institutos de formación docente, una materia destinada a capacitar a los alumnos en la problemática y detección precoz de la violencia familiar.
- b) Capacitar periódicamente al personal docente de los niveles inicial, primario y secundario a través de cursos y seminarios en temas referidos a la violencia familiar.
- c) Garantizar la escolarización inmediata de los niños, niñas y adolescentes que se vean afectados por un cambio de residencia derivada de una situación de violencia familiar.

violencia familiar en la currícula de formación docente, la capacitación docente y la garantía de niños, niñas y adolescentes para continuar la escolarización. Por otro lado, la ley N°2786 procura prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y en su artículo 4° inciso III sobre las políticas públicas, menciona que las competencias⁵⁶ de la secretaría de Estado, de Educación, Cultura y Deporte actúan mediante el Consejo Provincial de Educación.

De acuerdo al marco legal presentado, no hay para la modalidad secundaria de jóvenes y adultos protocolos que regulen tanto el accionar en la escuela como de acompañamiento para las estudiantes -mayores de edad- que garantice su trayecto escolar. En este sentido hay garantía para la niñez y la adolescencia, pero no se contempla en el articulado la escolaridad de las adultas que garantice la finalización del recorrido escolar.

Es decir, el único protocolo de intervención con que las asesoras contaron en esta escuela para adultos, es la línea 148⁵⁷, que guía en lo concerniente a procedimientos que la estudiante debería realizar. En este sentido, la asesora 1 afirma lo “duro” que fue para ella acompañar la situación:

Decíamos ¿si llega a hacer la denuncia y después no la acompañan como realmente ella necesita y queda en la calle o tiene que volver con la familia que denunció? Termina siendo peor (...) ¿Cómo le garantizo que va a estar bien? (Asesora 1, comunicación personal, 25/07/2023)

Al respecto, se aprobó la Ley N° 3250 Cielo López en el año 2020, que establece capacitar en materia de violencia de género y ejercicio de las masculinidades a las/los estudiantes y docentes de los establecimientos educativos de gestión pública y privada de la provincia. El CPEM, desarrolla actividades al respecto, tanto desde las propuestas de enseñanza docentes, como de organismos externos, tal la subsecretaría de la mujer. Sin embargo, lo que aquí se evidencia es la urgencia para que se contemple la especificidad de las estudiantes adultas que cursan el secundario en situaciones de violencia.

56 a) A través del Consejo Provincial de Educación:

- 1) Garantizar en los contenidos mínimos curriculares de todos los niveles educativos, la inclusión de la perspectiva de género, el ejercicio de la tolerancia, el respeto y la libertad en las relaciones interpersonales, la igualdad entre los sexos, la democratización de las relaciones familiares, la vigencia de los derechos humanos, y la deslegitimación de modelos violentos de resolución de conflictos.
- 2) Promover medidas para que se incluya en los planes de formación docente la detección precoz de la violencia contra las mujeres.
- 3) Promover la incorporación de la temática de la violencia contra las mujeres en las currículas terciarias.
- 4) Promover la revisión y actualización de los libros de texto y materiales didácticos, con la finalidad de eliminar los estereotipos de género y los criterios discriminatorios, fomentando la igualdad de derechos, oportunidades y trato entre mujeres y varones.

57 Ministerio de las Mujeres y Diversidad- Contención y acompañamiento en las violencias.

Las problemáticas citadas se expresan en las escuelas, y las asesoras aducen la necesidad de presencia estatal mediante programas o instituciones que acompañen a los/las estudiantes en la complejidad de las problemáticas mencionadas. “hay instituciones que el Estado provee, pero no alcanza porque se necesita, como a veces tener al alcance de ciertos profesionales que lamentablemente la escuela no cuenta” (Asesora 2, comunicación personal, 17/08/2023). Se trata de un acompañamiento complementario que favorezca a la función de la asesoría, reordene sus tareas y aliviane la cantidad de obligaciones. Disciernen que la deserción también puede ser abordada a partir de propuestas académicas vinculadas al trabajo, que permitan a los/las estudiantes sostener sus estudios y sus responsabilidades familiares y personales. También se menciona sobre la necesidad de encontrarse con otras asesoras para discurrir aspectos de lo cotidiano en las asesorías.

A partir de sus prácticas pueden elaborar posibles estrategias a las situaciones que las atraviesan, sin embargo, carecen de políticas públicas y por ende de financiamiento para que suceda. Estas profesionales son intelectuales para la escuela, despliegan sus conocimientos para elaborar estrategias que con respaldo legal podría ser la respuesta a situaciones que actualmente son causantes de deserción y otras problemáticas.

Reflexiones finales

Este trabajo se inicia a partir de la preocupación sobre la formación de asesores/as pedagógicas/as en la modalidad adultos. Una inquietud que combina la especificidad de la tarea asesora con la singularidad de la educación de jóvenes y adultos. En las asesorías pedagógicas se gestan saberes propios de la práctica, competencias que pasan a ser parte de los modos de intervenir. Si bien las competencias son producto del accionar, la reflexión antecede la ejecución haciendo que los actos cobren relevancia en las instituciones. De ahí que podríamos afirmar que los/las asesores/as se forman en la práctica para dar respuestas a situaciones cotidianas.

En la introducción a esta tesis señalamos que su objetivo consistía en estudiar la formación que efectúan los/las profesionales en el cargo de asesoría pedagógica del CPEM 64, contemplando la reflexión sobre la práctica como una instancia formativa y de este modo explicitar las competencias que se identifican en su accionar. Se indagó acerca de los efectos formativos de la reflexión de la práctica en esa institución. A la vez que se esbozaron los criterios que delimitan la actividad reflexiva. También se consideraron las experiencias como movilización de recursos para la creación de competencias y finalmente se analizaron las competencias desarrolladas en dicha asesoría pedagógica.

El marco legal que regula el cargo -Resolución 1062/11- plantea la tarea en términos participativos y colaborativos con énfasis en la comunicación, característica distintiva del Centro Educativo. El nuevo diseño curricular -Resolución 1268/2021- propone la elaboración de una planificación común que dirija política y pedagógicamente las acciones con una impronta cooperativa que garantice el ingreso, la continuidad y el egreso del estudiantado. En cuanto a la definición de asesor/a presenta la figura de especialista en situación, citando la tarea como una práctica transversal que se expande hacia otros sectores institucionales con quienes pensará y elaborará posibles intervenciones. El trabajo de las asesoras se desarrolla en conformidad con el marco legal y ante una propuesta participativa, reflejada en el modo de elaborar la demanda como forma de intervención. La misma se caracteriza por la tarea colaborativa que incluye a los/las actores/as institucionales. En este sentido, la toma de decisiones es realizada bajo la participación real de éstos/as, propiciando los canales de comunicación necesarios para que la información circule entre los/las miembros/as. Las asesoras realizan una tarea colaborativa con metas compartidas, en el que los/las participantes son activos/as en los procesos de deliberación, intervención, y ejecución. Forman parte del diseño, de acuerdos para las situaciones y complejidades del lugar, y el trabajo colaborativo, realizado en torno a una práctica reflexiva, les

permite a las asesoras del CPEM definir qué pensar, qué decir, qué hacer frente a un problema, discernir qué competencias utilizarán y la estrategia a implementar.

En el CPEM 64 se propician espacios de encuentros donde los/las miembros/as de la comunidad diagraman el trabajo, y a través de instancias reflexivas se dirige la labor. De esta manera, el encuentro con otro/a moviliza la búsqueda intencional para abonar en las propuestas. Los resultados son formativos en relación al contexto y el intercambio que allí se suscita. El estilo participativo permite que las asesoras puedan nombrar, elucidar hechos pasados y acciones futuras, lo que implica reflexión sobre la reflexión y la toma de decisiones profesionales. La formación deviene en impronta subjetiva al lograr nombrarse a sí mismas y su función en la escuela. Definen la tarea desde la horizontalidad y consiguen discernir sus límites y posibilidades haciendo del asesoramiento un espacio de probabilidades. Sus líneas de acción son en torno a entenderse en la tarea de intervenir para tejer una red coparticipativa lejos de las concepciones tecnísticas. La acción reflexiva en el marco de la participación permite definir la tarea de las asesoras, con sus límites y contingencias.

Estas asesoras dan cuenta de un incipiente pasaje desde un modelo tecnístico hacia un modelo colaborativo devenido, incluso del marco legal. Hay acciones enmarcadas en las resoluciones que operan como encuadre de trabajo direccionando la práctica, sin embargo, en las situaciones cotidianas y con lineamientos de la implementación del nuevo diseño curricular, es que empieza a consolidarse un modelo colaborativo para el CPEM. Este modelo de asesoramiento es construido por los/las miembros/as -cuerpo docente, directivo, equipo de auxiliares, preceptores/as, bibliotecarios/as- en una dinámica cotidiana. Para ello se emplean criterios de trabajo colaborativos en dupla o en equipo.

Las intervenciones se ejecutan a través de documentos -planificaciones o proyectos- que surgen a partir de la reflexión. Sus funciones proyectivas establecen un plan de acción preventivo, de carácter flexible y sirven de basamento para otras intervenciones futuras. Entonces, la reflexión participada propicia la construcción de nuevos conocimientos, ya que las/los profesionales involucrados ponen a disposición sus recursos cognitivos. El armado y escritura de documentos de intervenciones es un criterio habilitante para atender situaciones previamente dirimidas. En ocasiones requiere de la aprobación del equipo de supervisión. Estos documentos son registros de demandas construidas colaborativamente y su posible acompañamiento, son base para la reflexión y requieren de aprendizaje colaborativo para su escritura. Es una actividad transversal, ya que es prospectiva y proyectiva de la reflexión, producto de una tarea colaborativa y formativa de las asesoras del CPEM.

Como criterio, también se establece el trabajo con entidades por fuera del CPEM, como por ejemplo con el EAOPIE. Para acceder a estos recursos las asesoras realizan un despliegue investigativo y una vez realizado el vínculo, generan redes para la realización de tareas. Las consultas y aportes de los/las profesionales involucrados/as son formativas para las asesoras, amplían la intervención, sus conocimientos y los modos de abordaje. Suelen ser resolutivas y antecedentes para situaciones futuras. Sin embargo, y retomando la idea de comunicación, con las entidades externas se presenta un quiebre debido a la ausencia de conexión entre las propuestas estatales y las instituciones escolares.

El estilo participativo de la institución se nutre de la comunicación, la elaboración de documentos donde se plasma la acción a mediano o largo plazo y la formación mediada por asesores/as y entidades externas. Son criterios para la práctica devenidos de la reflexión sobre la práctica, es decir, la tarea que se realiza con el otro/a, a partir del diálogo, el cuestionamiento y la investigación. Es lo que lleva a los/las participantes a pensar sobre la acción y consecuentemente construir proyectos comunes de acompañamiento ratificado en documentos.

De la mano de los criterios de reflexión surge con claridad la enunciación de competencias. Se trata de habilidades elaboradas en el tiempo que van tomando diversos significados de acuerdo a la circunstancia y los/las intervinientes, se construyen en la práctica y las asesoras las elucidan en el acto voluntario de reflexión con virtud pedagógica. Las competencias abonan a la formación de las asesoras y se constituyen en estrategias situadas al ser pensadas con otros/as, tanto integrantes de la institución, como de asesores/as externos. Ese trabajo con otros/as externos se realiza mediante un intercambio de conocimientos; herramientas para las asesoras para atender situaciones institucionales que no habían sido antes pensadas. Las respuestas externas son conocimientos formativos para el trabajo, se desarrollan por la mediación de otros/as convirtiéndose en habilidades al darles un sentido situado.

Las asesoras del CPEM 64 elaboran habilidades sobre la práctica al ser partícipes de iniciaciones entre compañeros/as indicando los modos de abordar situaciones y aspectos propios de la dinámica institucional. Son encuentros entre los/las miembros/as donde se produce una actividad pedagógica de carácter reflexivo que permite discriminar conocimientos y tareas. El trabajo de reflexión es la base de las competencias.

La competencia respecto a los tiempos es apreciada por las asesoras como la habilidad de discernir los tiempos oportunos para abordar la situación. El tiempo es relacionado con el control personal y emocional, una destreza que produce confianza en los/las asesorados/as. La competencia en relación a los tiempos, como generadora de confianza, se construye mediante decisiones de acción- espera que permite la construcción de lazos confiables. La propensión al uso

ordenado del tiempo lleva consigo una acción de extensión de la práctica distinguida como competencia para dialogar, preguntar y escuchar. Hace referencia a un trabajo cognitivo de lectura e interpretación semejante a la competencia temporal, pero en relación a hablar y callar, para escuchar y responder de modo tal que afecte favorablemente en la construcción de lazos sociales. Esta competencia se realiza con los/las estudiantes mediada por un acto previo de reflexión sobre la práctica y con clara intención pedagógica. La pregunta y la escucha es un recurso que facilita la palabra, el dialogo en el reconocimiento del otro/a. Estas competencias favorecen el lazo y hacen de la tarea un encuentro pedagógico afable, permiten que la práctica asesora llegue a destino, siendo la construcción vincular una base que se posicionan para el tratamiento de las situaciones. Las competencias que desarrollan a partir de la práctica son formativas, modifican los modelos construidos desde la formación inicial que se caracterizaron por la tendencia a priorizar el aspecto metodológico sin considerar la complejidad de la vida institucional. En algunos casos, las asesoras fueron formadas bajo el modelo técnico que pondera de saber aplicable para determinada demanda o problema, con respuestas precisas. La práctica irrumpe en esta concepción corriéndolas de la preocupación por la técnica para priorizar la mirada en el/la sujeto/a, sus condiciones de existencia, la institución y la inserción social y laboral de los/las adultos/as. La experiencia es la fuente de conocimiento que les permite mudar de modelo y construir uno propio de acuerdo al escenario escolar actual.

Las relaciones interpersonales entre compañeros/as son destacadas como aprendizaje prioritario en el cargo de asesora pedagógica. Para sostener en el tiempo el estilo participativo, la reflexión con el otro/a y por la dinámica que caracteriza al CPEM se requiere de un tiempo extra para diagramar el trabajo y dialogar las desavenencias individuales. El dialogo de conflictos y acuerdos de trabajos producen efectos formativos en la práctica de la asesoría.

Otro impacto se origina en el encuentro pedagógico con estudiantes, la presencia del otro/a estudiante es una arista constitutiva de su formación ética y requiere un trabajo reflexivo en torno a la población adulta respecto a los contenidos de enseñanza y los requerimientos para el mundo laboral.

Hasta aquí, y ya habiendo considerado los objetivos específicos propuestos para la realización de este TIF, podemos sostener que interrogar la realidad de una institución secundaria neuquina y focalizar la lente en el tema presentado, significó también considerar otras dimensiones de análisis. Entre ellas lo referido a la normativa y las políticas educativas para profundizar la explicación sobre el accionar de la asesoría pedagógica.

Por ello, este trabajo recupera el marco legal que regula la tarea de la asesoría pedagógica como las legislaciones nacionales y provinciales de la educación para jóvenes y adultos. En lo que

respecta a la escuela secundaria neuquina, se analizó la Ley Orgánica de Educación, que en el capítulo cuarto le otorga cuatro artículos a la educación para jóvenes y adultos, garantizando la alfabetización y la obligatoriedad. Sin embargo, en el articulado no se menciona sobre el ingreso, permanencia, y egreso de los jóvenes y adultos considerando que, la mayoría de las personas que optan por la modalidad, fueron excluidas de la escuela común a raíz de situaciones socioeconómicas. Los planes de estudio presentan más de treinta años de vigencia desde la implementación en el marco de políticas públicas neoliberales, aún después de la aprobación de la Ley Nacional de Educación (2006), dando evidencias de la ausencia de políticas públicas para esta población.

Las resoluciones provinciales de carácter organizativo tanto para la asistencia y calificaciones como de planes de estudios, dan cuenta de los resabios de decisiones y concepciones de corte neoliberal. En el primer objetivo de la ley de educación neuquina para jóvenes y adultos (Ley 2945/11) se menciona la formación integral y el desarrollo de las capacidades individuales y sociales, en consonancia con ideas conservadoras. En tanto y en cuanto, se trata de un objetivo prioritario de corte religioso que prioriza el derecho de la persona humana como el derecho de todos los hombres a la educación y el derecho a la educación de todo hombre. Sin embargo, los objetivos siguientes están en consonancia con la LEN.

La implementación del Diseño Curricular (octubre de 2023), busca garantizar el ingreso, la permanencia y el reingreso de los estudiantes ya sea entre modalidades o entre escuelas de distintos puntos de la provincia. La estructura organizativa se define desde el campo de los derechos humanos, el derecho social a la educación, la justicia curricular, la gratuidad, la obligatoriedad, la interculturalidad, la igualdad educativa y la pluriversalidad, como soportes para una real inclusión educativa. De esta manera, en las normativas para la educación de jóvenes y adultos se evidencia la convivencia de dos tendencias opuestas, por un lado, resabios de políticas neoliberales, paralelamente y por otro lado, una incipiente implementación legal que contempla el derecho social de la educación.

Respecto a la Ley Nacional de Educación se establece la alfabetización, la obligatoriedad y la educación a lo largo de toda la vida, sin embargo, la problemática de la deserción no es contemplada, ya que el articulado nada menciona de la permanencia. Tampoco se hace referencia a la formación docente específica en la modalidad. La ausencia de políticas públicas que atiendan lo mencionado da cuenta de “silencios” u “omisiones” en la modalidad dejando a los efectos de las eventualidades el devenir del trabajo de los/las docentes, asesores/as, directores/as, y demás miembros/as de las instituciones. La educación de adultos, pese a ser contemplada desde los inicios del sistema educativo, se mantuvo relegada en el diseño e implementación de políticas públicas y

como consecuencia en el financiamiento, tal es así que puede ser visualizada en el escenario escolar actual estudiado.

La ausencia de políticas estatales para la educación de las/los adultos/as se ven reflejados en problemáticas que prorrumpen en la escuela. De acuerdo a lo mencionado por las asesoras y en consonancia con la perspectiva histórica que se citó en el trabajo, una de las situaciones que perviven en la educación de adultos es la llamada deserción escolar, que entre otras cuestiones es por la estructura y propuesta de la modalidad. Además, en esta escuela, se deja ver que, pese a la deserción en primer año, los/las estudiantes retoman sus estudios bajo la promesa de que el secundario les otorgará movilidad social, sin embargo, las condiciones materiales de existencia no les permiten avanzar, reflejándose en sus acciones violentas. Como se mencionó en los capítulos presentados, se entiende por violencia, la inobservancia de la universalización de derecho a la educación y la imposibilidad de trazar proyectos futuros. Hay una estrecha relación entre la permanencia y la ausencia estatal que acompañen a la modalidad. De ahí jóvenes y adultos/as, que bajo condiciones de pobreza no logran permanecer en la escuela, reinciden en el fracaso escolar, afectando tanto de mejora laboral como de acceso a la educación superior. Las asesoras consideran la importancia de la vinculación académica con el trabajo, permitiendo sostener sus estudios y responsabilidades familiares y personales.

El descuido estatal también se ve reflejado en las condiciones laborales de las asesoras, quienes desarrollan una cantidad considerable de competencias y elaboran un sin número de estrategias de intervención, pero tal despliegue no es independiente de la afectación de sus cuerpos. La vulnerabilidad de estar al frente y sostener las prácticas de asesoramiento es acompañada por la sensación descuido y falta de respaldo estatal.

Cuando se mencionó en párrafos anteriores sobre la necesidad de ampliar la mirada y las dimensiones de análisis, también nos referíamos al diálogo que no puede quedar invisibilizado entre la institución y la sociedad de la que forma parte. Las reflexiones que las asesoras pueden elaborar y elucidar son posibles por el vínculo con los destinatarios/as del CPEM, estudiantes y colegas, siendo el contexto una gran influencia en la orientación. Mucho de lo que las asesoras pueden recuperar de su práctica refiere las realidades de quienes habitan la escuela, denominadas problemáticas sociales. Una de ellas, es la violencia generada entre compañeros/as dentro y fuera de la institución, de los/las estudiantes entre ellos/as y con su entorno familiar. También, consumo problemático, salud mental, suicidios, entre otras. Las situaciones suelen emerger como consecuencia del acompañamiento intencional de los proyectos de escuela, práctica de enseñanza, talleres, visitas guiadas, propuestas en torno a la orientación curricular. Son condiciones contextuales que originan la puesta en marcha de recursos, habilidades, destrezas, en pos de

atender las demanda y dar respuestas a las/los participantes. En ocasiones, son conclusiones recuperadas de situaciones previas abordadas con pericia. Al recordar y en base a la actual circunstancia, nuevos saberes son elaborados. Las reflexiones son conscientes y voluntarias, pudiendo las asesoras dar cuenta de su proceso. Suelen ser pensamientos eslabonados que se actualizan en relación al acontecimiento y el valor que la profesional le otorgue, sin dejar de considerar el contexto y los/las sujetos/as con quienes se vinculan.

Con relación a esto, las asesoras propician la formación sobre dichos temas y logran reflexionar sobre los sucesos que acompañan. Las intervenciones por lo general se basan considerando el marco de la legislación neuquina y las intervenciones de entidades públicas externas realizadas que suelen ser fortuitas. No hay para la modalidad secundaria de jóvenes y adultos protocolos que regulen tanto el accionar en la escuela como de acompañamiento para las estudiantes. A la complejidad de la intervención se le suma que no existen garantías para la finalización del trayecto escolar a las mujeres jóvenes y adultas que sufren violencia. Estas profesionales son intelectuales en la escuela, despliegan sus conocimientos para elaborar estrategias que con respaldo legal podrían ser la respuesta a situaciones actuales, reales y urgentes.

Considerar la voz de las asesoras, es escuchar a quienes a diario transitan hacia ese espacio apartado, preparado, pensado para hacer de la escuela el lugar donde los/las jóvenes y adultos/as piensan su presente y tracen su futuro. Sus voces están cargadas de habilidades reflexionadas y su accionar de formación que construyeron con otros/as para otros/as haciendo de la escuela un lugar confiable. Son capaces de cuestionar los fundamentos formativos para acompañar en situaciones complejas desconocidas, arriesgándose en cada decisión, problema e intervención a construir formas singulares de asesoría pedagógica para este CPEM.

Para finalizar, decir que los resultados de este Trabajo plantean la necesidad de continuar profundizando, mediante otros estudios, el nivel educativo para jóvenes y adultos y la labor del asesoramiento pedagógico al interior de estas instituciones en clave interdisciplinar. Trabajar un CPEM en específico, no tuvo como intención disminuir la escala de observación per ser, sino ajustar el foco con que se analizaban los problemas. Es decir, el trabajo con un caso, no nos hizo perder de vista la complejidad de las relaciones sociales y educativas, ni caer en explicaciones fragmentarias. Poder construir un relato que presente la indisoluble unión entre las diversas dimensiones de análisis fue un desafío en el recorrido de la presente investigación.

Referencias

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los Desafíos de Transmitir un Oficio*. Laborde Editor.
- Alliaud, A. (2009). Algunas claves para afrontar los desafíos de enseñar hoy. En A. Alliaud y E. Antelo (Eds.), *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación* (pp. 146-161). Aique Editorial.
- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión.
- Anijovich, R. (2009). *Transitar la Formación Pedagógica: Dispositivos y Estrategias*. Paidós.
- Barilá M. I., Cuevas V. (2017). Jóvenes y adultos estudiantes. Relaciones en la escuela nocturna que posibilitan la inclusión. *Revista Pilquen. Selección Psicopedagógica*, 14(1), 11-23.
<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/1658/1685>
- Barquera, H. (1985). Las principales propuestas pedagógicas en América Latina. En P. Latapí, P. y A. Castillo (Eds.), *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. CREFAL/OEA.
<https://alfamadrid.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/latapicc81castillo-lecturas-sobre-educaciocc81n-de-adultos-en-amecc81rica-latina.pdf>
- Belmes A. P. (2013). *Los centros educativos de nivel terciario como política focalizada de educación de adultos. El vínculo Estado y Sindicatos en educación en la Argentina*. (Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires).
https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/Filo_789bd48ad915fcb52b16472308deb997
- Bertoldi, S., Fiorito, M. E., Álvarez, M. (2006) Grupo Focal y Desarrollo local: Aportes para una Articulación Teórico- Metodológica. *Ciencia, Docencia y Tecnología* N° 33, 111-131.
<https://www.redalyc.org/pdf/145/14503304.pdf>
- Bleichmar, S. (2010). *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc.
- Bourdieu, P., Wacquant L. S. (2005). *Una Invitación a la sociología reflexiva*. Siglo Veintiuno Editores.
- Cabrera, M. E. (2006). El campo de la educación de adultos. Su diversidad conceptual y política. En S. Brusilovsky (Ed.), *Educación escolar de jóvenes y adultos. Una identidad en construcción* (pp. 9-15). Noveduc.
- Carli, S., De Luca, A., Gandolfo, A., Rodriguez, L., Terigi, F., y Puiggros, A. (Eds.). (1991). *Sociedad Civil y Estado. En los orígenes del sistema educativo argentino*. Editorial Galerna.
- Carli, S., Gagliano, R.S., Puiggros, A., Rodriguez L., y Ziperovich, R. (1992). *Escuela, Democracia y Orden* (1916-1943). Editorial Galerna.
- Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe*. Informe regional, CREFAL. <https://crefal.org/wp-content/uploads/2023/03/cartografia3.pdf>

- Castorina, J. A. y Barreiro, A. (2004). *Moscovici y Piaget: El Origen de las Representaciones Sociales*. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Coll, C. (1989). *Conocimiento Psicológico y Práctica Educativa*. Barcanova.
- CONFINTEA V (2003). *La renovación del compromiso con la educación y el aprendizaje de adultos*. <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-722009/documentos/la-renovacion-del-compromiso-con-la-educacion-y-el-aprendizaje-de-adultos>
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio (Ed.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp.19-26). Edición Novedades Educativas.
- Davini, M. C. (1997). *La formación docente en cuestión política y pedagógica*. Paidós.
- Davini, M. C. (2002). *De Aprendices a Maestros. Enseñar y Aprender a Enseñar*. Papers Editores.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- De Pascuale, R. (2016). El oficio docente hoy y la obstinación por enseñar. *Revista Novedades Educativas* N° 300-301, 50-53.
- Dewey, J. (1989). *Cómo Pensamos. Nueva Exposición de la Relación entre Pensamiento Reflexivo y Proceso Educativo*. Paidós.
- Domínguez Huerta, L. y Onrubia Goñi, J. (2016). La formación permanente de los técnico-pedagógicos en México: una propuesta de criterios de formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 26 (3), 137-156. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27047597006.pdf>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Ferry, G. (Ed). (1993). *Pedagogía de la Formación*. Novedades Educativas.
- Fiorucci, F y Southwell, M. (2019). Normalismo. En F. Fiorucci y J. Bustamante (Eds.), *Palabras claves en la historia de la educación argentina* (pp. 245-248). UNIPE.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gadamer, H. (1994) *Verdad y método*. Editorial Sígueme.
- García Pérez, J. R., Mena Marcos, J. J., Sánchez, M. E. (2011) Investigación, Reflexión, Acción y Asesoramiento: Análisis de las Reflexiones de Dos Orientadoras en su Contexto de Trabajo. *Revista de Educación*, 356, 253-278. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:e58a587e-62f1-4f21-b1cf-2ef1e8e6eb0a/re35611.pdf>
- Junge, G. (2014). El Nivel Medio de Jóvenes y Adultos en la Provincia de Neuquén. Diagnóstico y Políticas Estatales. *Revista de Educación Polifonías*. 5 (3), 15-41.

- Junge, G. A. (2020). Educación de Jóvenes y Adultos y la Teoría del Capital Humano: una Mirada Crítica. *Revista De Educación Paideia*, 52, 11- 29
<https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1732>
- Kaplan, C. (2009). *Violencia Escolar Bajo Sospecha*. Miño y Dávila Editores.
- Kaplan, C. (2018). La Naturaleza Afectiva del Orden Social. Una Cuestión Rezagada del Campo de la Sociología de la Educación. Sudamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, 9, 117-128
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/103934>
- Korinfeld, D. (2003). La intervención de los equipos técnicos en la escuela y el campo de la salud mental. *Discursos y prácticas en orientación educativa*. Colección Ensayos y Experiencias N. ° 46 Noveduc.
- Korinfeld, D. (2013). Equipos de orientación. Espacios de interlocución. En D. Korinfeld, D. Levy y S. Rascovan (Eds.), *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época* (pp 215-239). Paidós.
- Korinfeld, D. (2013). Espacios e instituciones suficientemente subjetivizados. En D. Korinfeld, D. Levy y S. Rascovan (Eds.), *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época* (pp. 97-117). Paidós
- Korinfeld, D. (2013). Transmisión y prácticas institucionales. En D. Korinfeld, D. Levy, y S. Rascovan (Eds), *Entre Adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época* (pp. 51-67). Paidós.
- Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Litwin, E.(2008). *El Oficio de Enseñar*. Paidós.
- Martín, D. (2019). La Formación de los/as Profesionales Asesores/as: Actualización y Autoformación. El Aprendizaje en infancias, adolescencias y juventudes. Prácticas, intervenciones y producción de saberes. En *VI Jornadas de Psicopedagogía del Comahue*. Universidad Nacional del Comahue.
- Martín, E. y Solé, I. (coords.) (2011). *Orientación Educativa. Modelos y Estrategias de Intervención*. Grao.
- Martinez, D. G. (2016). Memorias de la Educación de Adultos. *Apuntes de Comunicación, Educación y Discurso*, N° 1, 56-90. <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/apuntes>
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Laertes.
- Meirieu, P. (2004). *El Pedagogo y los Derechos del Niño: ¿Historia de un Malentendido?*. Asociación de Mestres Rosa Sensat.
- Mignone, F. (1982). *Educación política de la población Argentina, Análisis de la formación proporcionada por el Sistema Educativo en sus Tres Niveles*. Mimeo.
- Miralles, G. (2017) Aproximaciones al proceso de investigación. FaCE (UNCo). (mimeo)

- Monereo Font, C. y Solé, I. (1996). *El Modelo de Asesoramiento Educativo- Constructivo: Dimensiones y Críticas*. Alianza.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Editorial Grao.
- Monereo, C. y Solé I. (1999). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Editorial Alianza.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul.
- Nicastro S. y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento Pedagógico en Acción. La Novela del Asesor*. Paidós.
- Palazzolli Selvini, M. (1993). *El Mago sin magia: Cómo cambiar la situación paradójica del Psicólogo en la escuela*. Paidós.
- Paviglianiti, N., Echenique, M. (1993). *Ley General de Educación*. Federación Universitaria de Buenos Aires.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Editorial GRAO.
- Perrenoud, P., Sáez, J. C. (Ed.). (1997). *Construir Competencias desde la Escuela*. Ediciones Noreste.
- Puiggrós, A. (1991). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en Los orígenes del sistema educativo argentino*. Editorial Galerna.
- Puiggrós, A. (2006). *Qué paso en Argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Editorial Galerna.
- Puiggrós, A., y Bernetti, J. L. (1993). *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*. Editorial Galerna.
- Rodríguez, L. (1992). La educación de adultos y la construcción de su especificidad. En A. Puiggrós, (Ed.), *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943). Historia de la Educación Argentina*. Volumen III (pp. 257-295). Editorial Galerna.
- Rodríguez, L. (1997). La educación de adultos en la Argentina. En Puiggrós, A. (Ed.). *Sociedad Civil y Estado. Historia de la Educación en la Argentina*. Volumen II (pp. 177-219). Editorial Galerna.
- Rodríguez, L. (2003). El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos. En A. Puiggrós (Ed.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Historia de la Educación en la Argentina*. Volumen VI (pp. 259-283). Editorial Galerna.
- Rodríguez, Lidia (2006). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina*. CREFAL.
- Rodríguez, Lidia (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina*. Con la colaboración de María Laura Cancini. CREFAL y CEAAL.

- Roggof, B. (2012). Aprender sin Lecciones: Oportunidades para Expandir el Conocimiento. *Infancia y Aprendizaje*. Learningwithoutlessons: opportunities to expandknowledge, 35 (2), 233-252. doi: 10.1174/021037012800217970
- Ruiz, G. (2009). *La estructura académica del sistema educativo transformada: La impronta del peronismo*. Anuario de Investigaciones XVI. 265-276. Universidad de Buenos Aires. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139945065.pdf>
- Salerno, N. (2016). Tras los pasos de Quimán (1987-1989) *Revista Sindical- Pedagógica del UnTER*.
- Sarmiento, D. F. (1899). *Obras Completas*. Tomos XIII, XIV, XXIII, XXVII. Imprenta Gutenberg.
- Sarmiento, D. F. (1988). *Educación común*. Solar.
- Sautu, Ruth. (2005). *Todo es Teoría: Objetivos y Métodos de Investigación*. Lumiere.
- Schon, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones*. Paidós.
- Schon, D. (1998). *El Profesional Reflexivo. Cómo Piensan los Profesionales cuando Actúan*. Paidós.
- Senz, K. A. (2016). La intencionalidad de la intervención de los/as asesores/as pedagógicos/as de la provincia de Neuquén. En VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. En *XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Buenos Aires, Argentina.
- Sirvent, M. T. (1984). Estilos participativos ¿Sueños o Realidades? *Revista Argentina de Educación*. Año III (5). <https://es.scribd.com/document/720961548/Sirvent-Estilos-participativos>
- Sirvent, M. T. (2006). El proceso de investigación. Universidad de Buenos Aires. <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-salta/seminario-de-metodologia-de-investigacion-y-tesis/sirvent-el-proceso-de-investigacion-3/74266706>
- Sirvent, M. T. (2008). *Investigación, Participación, Desafíos y Contradicciones*. Miño y Davila.
- Taylor, S.J., Bodgan, R. (1984). *La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós Ibérica.
- Tedesco, J.C. (1987). *La Educación Argentina entre 1880 y 1930*. CEAL.
- Tello, C. (2006). El origen de la educación de adultos en Argentina. Hipótesis para el debate. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28 (1), 58-74. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545365004.pdf>
- Ventura, M. (2008). Asesorar es acompañar. *Revista Curriculum y Formación de Profesorado*, 12 (1). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL2.pdf>
- Villar, F. (2003). Proyecto docente. Psicología evolutiva: modelos y encrucijadas. Nuevas perspectivas socioculturales en el estudio del desarrollo. <http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/proyecto.html>

Visotsky, J. A. (2021). *Hegemonía- Subalternidad en la Historia Social de la Educación. Reflexiones en Centros de Alfabetización de Adultos en Bahía Blanca-Argentina entre los Años 1999 y 2003*. Praxis Editorial.

Wanschelbaum, C. (2013). La política de Educación de Jóvenes y Adultos durante el gobierno de Alfonsín (1983-1989). El Plan Nacional de Alfabetización; Sociedad Argentina de Historia de la Educación; *Revista Historia de la Educación*. 14 (1), 1-22. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/2236>

Zeichner, K. (2001). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía* 220, 44-5

Fuentes utilizadas

- Ley 26.206 (2006) [Honorable Congreso de la Nación Argentina]. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006.
- Ley 27499 (2018) [Honorable Congreso de la Nación Argentina] Ley Micaela de Capacitación Obligatoria de Género para todas las personas que integran los Tres Poderes del Estado. 19 de diciembre de 2018.
- Ley 2945 (2014) [Legislatura de la Provincia de Neuquén]. Ley Orgánica de Educación de la provincia de Neuquén. 23 de diciembre de 2014.
- Ley 2.785 (2011) [Legislatura de la Provincia de Neuquén]. Régimen de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Familiar. 24 de noviembre de 2011.
- Ley Provincial 2786 (2011) [Legislatura de la Provincia de Neuquén]. Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. 24 de noviembre de 2011
- Ley 3250 (2020) [Legislatura de la Provincia de Neuquén]. Ley Cielo López capacitación en materia de violencia de género y ejercicio de las masculinidades. 10 de septiembre de 2020.
- Resolución N° 248 de 1980. [Consejo Provincial de Educación] Creación del cargo de Asesor Pedagógico y de Profesor de tiempo Completo en los establecimientos de enseñanza media. 05 de marzo de 1980.
- Resolución N° 500 de 1993. [Consejo Provincial de Educación] Nomenclador Curricular. 16 de junio de 1993.
- Resolución N° 532 de 1997. [Consejo Provincial de Educación] Edad de ingreso, asistencia, reincorporaciones, y calificación para los CPEM con planes de tres y cuatro años. 29 de abril de 1997.
- Resolución N° 1878 de 1998. [Consejo Provincial de Educación] Competencias de títulos para el cargo de Asesor Pedagógico y Auxiliar de Asesor Pedagógico. 17 de noviembre de 1998.
- Resolución N° 1654 de 1999. [Consejo Provincial de Educación] Aprobación de las competencias de títulos para el cargo de Asesor Pedagógico y Auxiliar de Asesoría Pedagógica. 04 de agosto de 1999.
- Resolución N° 1062 de 2011. [Consejo Provincial de Educación] Funciones y Tareas de los cargos de los Establecimientos y de la Supervisión de Nivel Medio. 29 de agosto de 2011.
- Resolución N° 1463 de 2018. [Consejo Provincial de Educación] Diseño Curricular y Jurisdiccional de la Escuela Secundaria Neuquina- Ciclo Básico Común y Enlace Pedagógico Interciclo. 24 de octubre de 2018.
- Resolución N° 1268 de 2021. [Consejo Provincial de Educación] Documento Curricular “Regulaciones Político pedagógicas: Organización del Trabajo Escolar”. 28 de diciembre de 2021.

Proyecto Educativo Institucional de 2012. [Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén]
Centro Provincial de Enseñanza Media N° 64.