

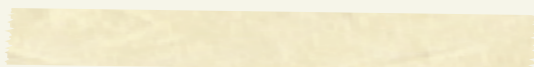
SABERES COMPARTIDOS

APUNTES DE TRABAJO PARA
TUTORES FINES

SABERES COMPARTIDOS

APUNTES DE TRABAJO PARA
TUTORES FINES

Estudiante:



La ley de Educación Nacional N° 26.206 plantea en su artículo N° 2 que la educación es un derecho personal y social garantizado por el Estado. El Plan FinEs constituyó uno de los pilares fundamentales de las políticas destinadas a garantizar este derecho, en el marco de un proyecto de país que se propone ser más justo, libre y soberano, compuesto por reales sujetos de derechos.

El Plan FINES no sólo tiene como fin el asegurar la finalización de los estudios primarios y secundarios. Trae consigo una acción reparadora al conjunto de jóvenes y adultos que han quedado histórica e injustamente por fuera del sistema educativo.

Por esto, el Plan Fines, destinado a atender las particularidades laborales, socioculturales, contextuales y personales de las personas mayores de 18 años, resulta un punto de inflexión en relación a la educación de jóvenes y adultos.

La masiva inscripción de miles de estudiantes y la permanente multiplicación de sedes en todo el país demuestran que la voluntad del gobierno nacional de promover un dispositivo para que los argentinos y las argentinas pudieran finalizar sus estudios vino a recoger una necesidad y una demanda latente en cientos de sueños inconclusos.

Desde estas páginas, saludamos a los verdaderos protagonistas del Plan FinEs: estudiantes, tutores-docentes y referentes barriales de diversas organizaciones de la comunidad, quienes día a día sostienen en todo el territorio nacional esta política y defienden las conquistas de esta construcción colectiva.

Tenemos el orgullo de realizar un trabajo mancomunado entre el Estado y la sociedad, alentados por las palabras de la Presidenta de la Nación cuando proclama como expresión máxima de su gobierno: "La patria es el otro".

Secretario de Educación
Lic. Jaime Perczyk

Saberes Compartidos - Apuntes de trabajo para tutores FinEs

Ministerio de Educación de la Nación.

1° edición, febrero 2015

Autoría

Ariadna Abritta y Natalia Peluso

Equipo de producción editorial

Supervisión pedagógica: Paula Grad

Edición y corrección de estilo: Vilma Paura

Diseño y diagramación: María Denisse Balduzzi

Edición imagen de Tapa: Guido Volnovich

Fotografía: Cristian Delicia y Mauricio Sebastián Monti

Producción de archivos históricos: Belén Noceti

AGRADECIMIENTOS

Archivo General de la Nación

Coordinación de Materiales Educativos de la Dirección Nacional de Gestión Educativa

Departamento de Áreas Curriculares de la Dirección Nacional de Gestión Educativa

Hemeroteca de la Biblioteca Nacional Mariano Moreno

Télam

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación

Saberes compartidos : apuntes de trabajo para tutores Fines . - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2015.

76 p. : il. ; 29x21 cm.

ISBN 978-950-00-1073-3

1. Educación Pública. 2. Didáctica. 3. Guía del Docente. I. Título.

CDD 371.1

Fecha de catalogación: 06/01/2015

ÍNDICE

> *pág 09*

Introducción

> *pág 11/ Unidad I*

El derecho a la Educación

La educación como derecho: la perspectiva de los derechos humanos

El ejercicio efectivo de los derechos, una responsabilidad del Estado

Los desafíos de la obligatoriedad de la Educación Secundaria

> *pág 22/ Unidad II*

La educación de jóvenes y adultos desde la perspectiva de la Educación Popular

Una política pública de educación popular

Una práctica colectiva que busca la emancipación

¿Qué es el sujeto pedagógico?

> *pág 33/ Unidad III*

Para conocer el plan FinEs

¿Qué es el Plan FinEs?

Políticas públicas integrales

Educación no es sinónimo de escuela

Actores involucrados en la implementación del Plan FinEs

> *pág 45/ Unidad IV*

¿Qué significa trabajar como docentes tutores en el Plan FinEs?

Un encuentro con la diversidad

Saberes que se construyen, circulan, se apropián y se resignifican

Semi-presencialidad y trabajo autónomo: desafío para docentes tutores y estudiantes.

El debate inclusión-calidad: ¿Cuánto mide la calidad?

> *pág 52/ Unidad V*

La planificación pedagógica como instrumento vivo

¿Qué es una fundamentación pedagógica?

Definición de objetivos: una guía

cotidiana para el trabajo del docente tutor

Formatos de contenidos: asignaturas y

trabajos por proyectos

Propuestas de diagnóstico

Propuestas de actividades

Rol del docente tutor

Estrategias de seguimiento

Distintos tipos de evaluación

> *pág 59/ Unidad VI*

Ejemplo de planificación

> *pág 65*

Anexo: Guión de entrevista

Pautas para realizar una entrevista

> *pág 69*

Bibliografía, fuentes y otros recursos



INTRODUCCIÓN

El Plan FinEs implica grandes desafíos. El primero, es reconocer que no es suficiente con que exista el derecho a la educación, ni alcanza con la sanción de la obligatoriedad de la educación secundaria, sino que es necesario que el Estado garantice “las condiciones de posibilidad” para que el ejercicio de ese derecho pueda ser ejercido. El segundo desafío, es involucrar a diferentes actores de la sociedad civil en este proyecto. Es así que junto al Estado, organizaciones sociales, clubes, iglesias, escuelas, organismos, ONGs, sindicatos, se organizan para hacer efectivo el derecho a la educación de aquellos ciudadanos y ciudadanas que no han podido estudiar en los tiempos que exige la educación formal. El tercer desafío al que nos enfrentamos, es acompañar a aquellos jóvenes y adultos que deciden estudiar en el Plan FinEs; con todo lo que esto implica para ellos: expectativas, miedos, posibilidades, sueños. Por último, el cuarto desafío, es el que propone este Módulo: *reflexionar sobre las prácticas de quienes llevamos adelante la tarea de enseñar*. Cuando un estudiante llega a un Centro Educativo del Plan FinEs son los docentes tutores los representantes del Estado que están ahí para garantizar el ejercicio del derecho a estudiar, son quienes articulan con los demás actores en el día a día y, por sobre todas las cosas, quienes acompañan a los estudiantes que retoman o inician sus estudios. ¿El docente tutor del Plan FinEs debe reunir características específicas? ¿Hay algún método de enseñanza? ¿Cómo se trabaja en la diversidad de la clase? ¿Es lo mismo ser docente tutor del Plan FinEs que profesor de la escuela secundaria tradicional? Muchas de estas preguntas han sido consideradas en el desarrollo de este material de apoyo para el trabajo de los docentes tutores a los fines reflexionar acerca de cuál es el rol que deben cumplir y qué herramientas fortalecen sus prácticas pedagógicas en pos de la inclusión educativa.

Los invitamos a formar parte de este proyecto que ya le ha cambiado la vida a cientos de argentinos, aportando entre todos nuestro granito de arena para una Argentina con mejor futuro, un futuro que nos incluya a todos.





UNIDAD I



EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

LA EDUCACIÓN COMO DERECHO: LA PERSPECTIVA DE LOS DERECHOS HUMANOS

DERECHOS QUE GARANTIZAN DERECHOS

Nuestra primera Constitución Nacional, sancionada en 1853, ya planteaba a la educación como un *derecho* que tienen todos los que habitan el suelo argentino. Esta concepción se ha consolidado a lo largo de la historia. Sin embargo, la comprensión sobre lo que implican los “derechos”

se ha ido modificando con el tiempo. Los cambios fueron producto de las transformaciones de los contextos sociales, políticos, económicos y culturales; pero también de procesos arduos de discusión pública, prácticas colectivas de organización y lucha por el reconocimiento de derechos.

Constitución Nacional de la República Argentina

Artículo 14°.- Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar; de peticionar a las autoridades; de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto; de enseñar y aprender.

En este sentido, resulta indispensable retomar las categorías de derechos de primera y segunda generación que propone la perspectiva de los derechos humanos. Los derechos de primera generación, llamados *civiles y políticos*, garantizan el ejercicio de las libertades individuales; el derecho a una nacionalidad, a la libre circulación y a la libertad para expresar ideas, entre otros. Los derechos de segunda generación, llamados *económicos, sociales y culturales (DESC)*, apuntan a una mejora en las condiciones de vida de los sujetos, y garantizan la provisión de servicios e insumos básicos (trabajo, educación, vivienda, salud, entre otros).

Los derechos civiles-políticos comprometen al poder del Estado respecto de nuestras libertades individuales; los derechos sociales demandan un Estado activo, precisamente para garantizar las

condiciones económicas, sociales y culturales sin las cuales, ciertamente, las libertades individuales se verían afectadas o seriamente limitadas. En otros términos, estos derechos “de segunda generación” amplían la responsabilidad del Estado. De esta manera, el Estado se convierte en el garante de la igualdad entre todos y todas: no solamente ante la ley, es decir en el plano formal, sino también en el plano “real”. Es decir que el Estado debe asumir un rol activo en la *generación* de las condiciones materiales y simbólicas necesarias para que los derechos sociales puedan ser ejercidos.

Es fundamental comprender que los derechos humanos no son algo dado, natural. Por el contrario, son el producto de largas luchas por la mejora en las condiciones de vida, por la libertad, la igualdad: en definitiva, por la construcción de

una sociedad más justa. Las batallas libradas desde la Revolución de Mayo hasta la actualidad han sido numerosas y deben ser conocidas. Nuestra vida actual está configurada por el saldo de esas luchas. Pero más importante: el conocimiento de la historia permite que podamos concebirnos, a nosotros mismos, como sujetos históricos. Las conquistas de los trabajadores a lo largo del siglo

XX, las luchas de los organismos de derechos humanos contra los crímenes de lesa humanidad, la resistencia de los movimientos de trabajadores desocupados, la carpa blanca contra las políticas neoliberales en educación, permiten problematizar el pasado, entender el presente e imaginar un futuro con más derechos, más afianzados y más expandidos.



Carpa montada por los docentes agrupados en el gremio CTERA en la Plaza de los Dos Congresos, Ciudad de Buenos Aires entre 1997 y 1999.

Los derechos se toman, no se piden, se arrancan, no se mendigan, se conquistan.

José Martí. Fragmento del *Discurso en el banquete de honor del Dr. Adolfo Marquez Sterlin*, La Habana, 21 abril de 1879.

En el año 2006, se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que sostiene:

Ley de Educación Nacional (N°26.206)

Artículo 2°.- La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

Artículo 3°.- La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

Artículo 4°.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

Artículo 5°.- El Estado Nacional fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales.

En el espíritu que promueve la normativa, la perspectiva de la educación como un derecho humano se constituye en central y sostiene que el

Estado es el principal responsable de garantizar el cumplimiento efectivo de este derecho.

EL EJERCICIO EFECTIVO DE LOS DERECHOS, UNA RESPONSABILIDAD DEL ESTADO

LAS LEYES, PRIMER PASO DE UN ESTADO GARANTE

La centralidad del Estado a la hora de garantizar el pleno ejercicio de los derechos es fundamental en el caso de la educación.

Tal como lo plantean las leyes vigentes, el

Estado tiene el compromiso y la obligación de que todos y todas podamos estudiar, sin importar la clase social, el sexo o el signo político. Que podamos tener un verdadero acceso a la educa-

ción implica no solamente que sea gratuita sino que se cumplan las demás condiciones materiales y subjetivas necesarias para garantizar mejores trayectorias escolares: techo, alimentación, trabajo, tiempo, etc. Una de las leyes fundamentales que han permitido la expansión de los recursos

presupuestarios destinados al desarrollo y mejoramiento de la educación ha sido la Ley de Financiamiento Educativo (N°26.075), sancionada en 2005, que obliga a destinar progresivamente el 6% del Producto Bruto Interno (PBI) a la educación.

Ley de Financiamiento Educativo (N°26.075)

Artículo 1°.- El Gobierno nacional, los Gobiernos provinciales y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires aumentarán la inversión en educación, ciencia y tecnología, entre los años 2006 y 2010, y mejorarán la eficiencia en el uso de los recursos con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje, apoyar las políticas de mejora en la calidad de la enseñanza y fortalecer la investigación científico-tecnológica, reafirmando el rol estratégico de la educación, la ciencia y la tecnología en el desarrollo económico y socio-cultural del país.

Artículo 2°.- El incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología se destinará, prioritariamente, al logro de los siguientes objetivos:

a) Incluir en el nivel inicial al cien por ciento (100%) de la población de cinco (5) años de edad y asegurar la incorporación creciente de los niños y niñas de tres (3) y cuatro (4) años, priorizando los sectores sociales más desfavorecidos.

b) Garantizar un mínimo de DIEZ (10) años de escolaridad obligatoria para todos los niños, niñas y jóvenes. Asegurar la inclusión de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales. Lograr que, como mínimo, el treinta por ciento (30%) de los alumnos de educación básica tengan acceso a escuelas de jornada extendida o completa, priorizando los sectores sociales y las zonas geográficas más desfavorecidas.

c) Avanzar en la universalización del nivel medio/polimodal logrando que los jóvenes no escolarizados, que por su edad deberían estar incorporados a este nivel, ingresen o se reincorporen y completen sus estudios.

d) Erradicar el analfabetismo en todo el territorio nacional y fortalecer la educación de jóvenes y adultos en todos los niveles del sistema.

Actualmente existen diversas políticas públicas que, sin estar directamente vinculadas a la educación, promueven el pleno ejercicio de este derecho y fortalecen el acceso de los ciudadanos al sistema educativo. Entre algunas de estas políticas, podemos mencionar la Asignación Universal

por Hijo (AUH), el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROGRESAR) o las Becas Bicentenario. Se trata de medidas que allanan el camino hacia la escuela de los sectores más vulnerables. Hoy no se puede pensar la cuestión educativa al margen de estas medidas redistributivas.

Ley de Educación Nacional (N°26.206)

Artículo 8°.- La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

Artículo 9°.- El Estado garantiza el financiamiento del Sistema Educativo Nacional conforme a las previsiones de la presente ley. Cumplidas las metas de financiamiento establecidas en la Ley N°26.075, el presupuesto consolidado del

Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destinado exclusivamente a educación, no será inferior al seis por ciento (6 %) del Producto Interno Bruto (PIB).

La Educación de Jóvenes y Adultos se consolida en esta ley como modalidad del sistema educativo:

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.



LOS DESAFÍOS DE LA OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

DEMOCRATIZAR LA ESCUELA

La historia de la escuela secundaria en nuestro país ha estado atravesada por múltiples debates y discusiones en torno a su sentido, sus objetivos y su articulación con los otros niveles del sistema. Si bien surgió en un primer momento como instancia de preparación para el acceso a los estudios universitarios, luego fue dotada de otras significaciones como la preparación para el mundo de trabajo.

Su expansión cuantitativa a partir de la década del 60 nos ha llevado a reflexionar sobre sus alcances, sus potencialidades y sus limitaciones. Así, de ser una institución de carácter elitista

destinada a unos pocos (que luego accederían a estudios superiores), la escuela secundaria fue constituyéndose en una posibilidad para todos y todas, definiendo una identidad propia en articulación con la escuela primaria y con la Educación Superior, pero con objetivos, formatos y culturas educacionales específicas.

En la actualidad, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional, el nivel secundario pasó a convertirse en obligatorio. Este cambio promueve una reconfiguración del sistema educativo nacional, y se inscribe como una política clara en aras de democratizar la escuela.

Ley de Educación Nacional (N°26.206)

Artículo 16°.- La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales.



Ahora bien, para democratizar la escuela no alcanza solamente con sancionar una normativa que indique que el nivel secundario es obligatorio, ni con la construcción de nuevas escuelas con capacidad de albergar a todos los jóvenes del país. Eso es indispensable, sin dudas, pero por sí

solo no alcanza. Hasta 2006 millones de jóvenes y adultos de nuestro país habían visto imposibilitado o dificultado su acceso a la escuela secundaria, entre otras cuestiones, por los formatos escolares que proponía este nivel educativo. La obligatoriedad por sí misma no garantiza que los "margina-

dos pedagógicos” (Rodríguez, 1996) estén ahora dentro de las aulas, pero promueve “condiciones de posibilidad” para que, en articulación con otras políticas públicas, terminar la escuela sea un camino no sólo deseable sino realizable.

Si consideramos que entre los objetivos de la educación secundaria se encuentra la formación de sujetos capaces de ejercer ciudadanía plenas, la formación para el trabajo y la preparación

para la continuidad de los estudios, entonces no podemos pasar por alto que la marginación pedagógica no implica solamente la exclusión de la escuela, sino también un severo obstáculo para la construcción del propio proyecto de futuro. Tener un título secundario no significa solamente “terminar la escuela”, sino que además abre un abanico de posibilidades para construir proyectos personales y colectivos.

¿QUIÉN ES ESTE “MARGINADO PEDAGÓGICO”?

Históricamente, los sectores populares han sido los relegados del sistema escolar. Hablamos de adolescentes que deben salir a trabajar cuando finalizan el nivel primario, mujeres jóvenes que se hacen cargo del cuidado de sus hijos y familias, etc., En resumen, personas que encuentran en la cultura que promueve la escuela una distancia muy grande en relación a sus propias experiencias de vida, que padecen situaciones de pobreza y/o inestabilidad laboral, de lo que se derivan circunstancias personales y familiares muy complejas.

La obligatoriedad de la escuela secundaria nos intima no solamente a incluir en el sistema educativo a todos aquellos jóvenes en edad escolar, sino también a dar respuestas y garantizar que aquellos que “quedaron afuera” puedan hoy “estar adentro”. La pedagogía debe sortear los obstáculos

que interpone la exclusión. Por eso el FinEs abre Centros Educativos cerca de sus lugares de residencia, con horarios flexibles que les permitan compatibilizar el estudio con sus trabajos, con el cuidado de sus hijos, entre otras tareas y responsabilidades que tienen los jóvenes y adultos. Brindar la oportunidad de que millones de ciudadanos puedan finalizar sus estudios secundarios constituye un esfuerzo, pero sobre todo una enorme responsabilidad. La reconstrucción del país depende de políticas inclusivas que reviertan los resultados del neoliberalismo, y la educación constituye una herramienta fundamental en este proyecto de inclusión. El Plan FinEs significa que el Estado no se resigna a que parte de la población no tenga estudios secundarios completos. El plan FinEs significa que el Estado insiste.

La imaginación que nos lleva a sueños posibles o imposibles siempre es necesaria. Es preciso estimular la imaginación de los educandos, usarla en el diseño de la escuela con que ellos sueñan. ¿Por qué no poner en práctica dentro del salón de clase una parte de esta escuela? ¿Por qué, al discutir la imaginación o los proyectos, no les subrayamos a los educandos los obstáculos concretos -aunque algunos sean por

el momento insuperables- para la realización de su imaginación? ¿Por qué no enfatizar el derecho a imaginar, soñar y luchar por el sueño? Al fin y al cabo es preciso dejar bien claro que la imaginación no es ejercicio de gente desconectada con la realidad, que vive en el aire. Por el contrario, al imaginar alguna cosa la hacemos condicionados precisamente por la falta de lo concreto. Cuando el niño imagina una escuela alegre y libre es porque la suya le niega la libertad y la alegría.

Fragmento de *Cartas a quien pretende enseñar*,
de Paulo Freire (1993).





UNIDAD II

LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS DESDE LA
PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN POPULAR

UNA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCACIÓN POPULAR

LA SITUACIÓN EN ARGENTINA

La historia de la educación de jóvenes y adultos (EDJA) en nuestro país tiene una larga historia; podemos rastrear sus inicios institucionales en la Ley 1.420 sancionada en 1884. Dicha normativa, que se proponía ordenar la heterogeneidad de experiencias que existían en la educación argentina de ese entonces, contemplaba la importancia de establecer escuelas primarias en los lugares en los que un número considerable de adultos que no habían asistido a la escuela primaria se encontrarán reunidos. Los espacios que planteaba la Ley 1.420 eran, entre otros, las cárceles, los cuarteles y las fábricas. Sin embargo, en ese momento el Estado nacional priorizó sus esfuerzos en garantizar la educación primaria a los niños y niñas en edad escolar, dejando la educación de adultos en manos de las iniciativas de las organizaciones de la sociedad civil. Entre ellas, podemos mencionar las experiencias desarrolladas a principios del siglo XX por las Sociedades Populares de Educación. Luego, a mediados del siglo XX, durante los dos primeros gobiernos peronistas hubo un momento histórico disruptivo y de activa participación estatal en lo que se refiere a la formación de los trabajadores. Fue una etapa en la cual, desde el Estado, se llevaron adelante acciones “no escolarizadas” que buscaban interpelar a los jóvenes y adultos como sujetos trabajadores, vinculando la oferta de formación con la ampliación de los saberes del trabajo, tanto en sus aspectos técnicos como en los políticos-sindicales. Fue posteriormente, en la década del sesenta cuando la educación de jóvenes y adultos, especialmente con las acciones de alfabetización, se convirtió en una preocupación tanto de los organismos internacionales, como la

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), como de distintos países de América Latina que llevaron adelante diversas campañas de alfabetización en sus territorios.

En nuestro país, en 1968, se creó la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) que tuvo a su cargo las acciones educativas de la modalidad hasta la década de los noventa, cuando se sancionó la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos a las Jurisdicciones (N°24.049). Sin embargo, no fueron solamente los Estados y los países los que concentraron su atención en la educación de los jóvenes y adultos. También lo hizo un conjunto heterogéneo de organizaciones sociales e individuos cuyas prácticas tuvieron lugar en las Secretarías de Extensión de distintas universidades latinoamericanas, en las organizaciones eclesásticas de base, que se inspiraban en la Teología de la Liberación, y en organizaciones políticas y sociales.

Esta diversidad de experiencias y saberes contribuyó a que se vincularan los procesos de educación con los de liberación de los pueblos de las situaciones de dependencia y dominación en los cuales las injusticias sociales los habían ubicado. En términos más sencillos, se trató de experiencias y discursos de Educación Popular, que no se proponían solamente el aprendizaje de la lecto-escritura por parte de los jóvenes y adultos, sino que además promovían procesos de reflexión y pensamiento crítico sobre las condiciones sociales que los excluían y los marginaban. Todo este proceso se transforma en 1973, con el retorno del peronismo al gobierno y la asunción de

Héctor Cámpora como Presidente de la Nación. La DINEA inicia un proceso de profunda modificación de la educación de adultos al intentar articular las ideas y las prácticas de la educación popular con el diseño e implementación de políticas públicas para la educación de adultos, en las que el sistema educativo formal constituía un espacio muy importante, en especial los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) existían 69 entre 1973-1975, de los cuales 38 fueron creados en convenio con diferentes sindicatos. En esa etapa de la DINEA, inspirándose en los trabajos del pedagogo brasileño Paulo Freire y en los saberes producidos en la práctica pedagógica de distintos grupos de la sociedad civil, se intentó dar una respuesta a la necesidad educativa de los jóvenes y adultos a quienes se nombraba e interpelaba como parte del pueblo “educador” porque eran considerados productores de cultura legítima. Frente al desarrollismo y al discurso modernizante de la época se propuso la construcción de un nuevo sentido político-pedagógico que estuviera dirigido a los

jóvenes y adultos “del pueblo”, pero ubicándolos como portadores de conocimientos y no como entes vacíos a los cuales había que introducir en la cultura “universal”. Algunas de las principales experiencias encaradas por el Estado en esta nueva concepción político-pedagógica fueron la *Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la reconstrucción (CREAR)* y la construcción del *Área Asistemática* de la DINEA.

La CREAR, de corta existencia, trató de contribuir a reactivar y reformular todas las expresiones de la educación de adultos (Gómez, 2012), apuntando a responder a los intereses y necesidades reales de ese sujeto. Para ello, se planteaba como característica principal la participación activa del pueblo.



Esta imagen, tomada de la publicación de la *Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la reconstrucción (CREAR)*, refleja el interés por considerar las necesidades reales de los sectores populares.

Entre sus objetivos generales se enunciaba:

Reactivar la actual estructura DINEA, para lograr la máxima participación del pueblo.

Los objetivos fundamentales de la Educación del Adulto serán:

- 1- Capacitar al pueblo para que descubriendo sus problemas existenciales sea capaz de pensarlos críticamente,
- 2- Capacitar al pueblo en la búsqueda de sus causas,
- 3- Lograr la participación activa del pueblo en la solución de sus problemas.

Bases de la Campaña de Reactivación de Adultos para la Reconstrucción, DINEA (1973).

Otra iniciativa de carácter estratégico para la conducción de la DINEA fue la construcción del *Área Asistemática* de la modalidad. Dicha área tenía como función principal la articulación entre los espacios escolarizados y los no escolarizados –básicamente las experiencias surgidas desde la sociedad civil que mencionamos anteriormente– que permitiera potenciar los recursos existentes. Se planeaba entonces, un proceso gradual y controlado de organización distrital que contendría los Centros de Cultura Popular, creados en el mar-

co de la CREAR, y las nuevas organizaciones, llamadas Núcleos Educativos Comunitarios (NEC), de las que participarían las escuelas del sistema educativo o centros educativos y diversas organizaciones comunitarias locales. Lo central de la innovación en esta experiencia fue la apertura del sistema educativo a experiencias extraescolares para posibilitar su profunda transformación de manera tal que fuesen sus destinatarios los verdaderos constructores y protagonistas de la propuesta.

Lo extraescolar puede aportar a lo escolar en su inserción real en la comunidad, ofreciendo las raíces de donde se nutra, ampliando su radio de acción, e introduciendo en el sistema formas organizativas que contemplen la presencia de las fuerzas organizadas de la comunidad.

Lineamientos para una política de Proyectos Asistemáticos, DINEA (1973).

Esta nueva propuesta puso en discusión el vínculo pedagógico tradicional y se planteó construir uno nuevo y muy diferente. En ese período se apelaba a dejar atrás el modo tradicional de concepción del saber, legitimando los saberes popu-

lares y convocando al pueblo a participar en las estructuras organizativas del Estado para redefinir la política pública. Lamentablemente toda esta valiosa experiencia de vinculación de la educación popular con el sistema educativo formal fue

abruptamente interrumpida por el golpe de Estado cívico-militar del 24 de marzo 1976.

A partir de 1983, con la recuperación de la democracia, se volvieron a implementar desde el Estado iniciativas pedagógicas destinadas a la educación de jóvenes y adultos, aunque esta nueva etapa se diferenció de la experiencia de la DINEA 73-75 porque el abordaje político-pedagógico se despojó del ideario de la educación popular que había caracterizado a las experiencias de la década del '70 (Rodríguez, 2013). No obstante, las ideas centrales de aquella época se mantienen presentes en las experiencias de multiplicidad de actores que desarrollan prácticas educativas tanto dentro como fuera del sistema escolar formal.

El siglo XXI plantea para América Latina una

nueva oportunidad. Así, en la Argentina vuelve a cobrar vigencia el desafío de articular las experiencias, prácticas y aprendizajes de la educación popular con una política pública inclusiva dirigida a todos y todas, pero con un compromiso particular con aquellos que han sufrido más fuertemente los procesos de empobrecimiento y exclusión resultado de la consolidación del modelo neoliberal durante finales del siglo XX. El Programa Nacional de Alfabetización "Encuentro" y el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios "FinEs" son parte constitutiva de las políticas que colocan al Estado nacional como garante del ejercicio efectivo del derecho a la educación de las personas que no han podido estudiar cuando estaban en edad escolar.

UNA PRÁCTICA COLECTIVA QUE BUSCA LA EMANCIPACIÓN

POLÍTICA NO ES UNA MALA PALABRA

El intento por construir una definición exhaustiva de educación popular ha atravesado los debates en torno a las prácticas educativas alternativas que se inspiran en sus postulados. "Las palabras están gastadas; fueron apropiadas por el discurso pedagógico neoliberal, banalizadas por un uso abusivo desde el propio espacio progresista, o han perdido fecundidad en los nuevos escenarios, sin haber encontrado reemplazo por otras más adecuadas" (Rodríguez, 2008). Desde el planteo sarmientino en adelante, las experiencias que se han llamado a sí mismas de educación popular son, en nuestro país, de los más variadas y diversas. En este sentido, es importante explicitar que entendemos a *la educación popular como una práctica colectiva que tiene como fin principal la emancipación de los sujetos*.

La educación popular es una práctica que no

se constituye a sí misma como opción u oposición a las prácticas escolares u oficiales es decir, no nos referimos a la educación popular como una alternativa opuesta a la escuela, al sistema educativo formal. Por el contrario, del mismo modo que la escuela pública, la educación popular se propone la formación educativa de las mayorías, con énfasis en los sectores populares, y es centralmente una práctica colectiva porque rompe con las tradiciones educativas individualistas. La educación popular construye vínculos, lazos, no sólo entre estudiantes y docentes sino con la comunidad de la que éstos forman parte, dejando de lado las visiones tradicionales que ligan el progreso escolar con el éxito individual. Paulo Freire (1996) decía que la educación popular es la "educación del sueño y la utopía", es ejercer nuestras prácticas pedagógicas siendo conscientes a cada paso

de qué y por qué hacemos lo que hacemos, enseñamos lo que enseñamos, aprendemos lo que aprendemos. Reconoce a los sujetos que de ella forman parte como condicionados, pero no como seres determinados, porque trabaja por socieda-

des más justas e igualitarias. Propone el paso de la conciencia ingenua, que se resigna y se adapta al mundo como es, a la conciencia crítica, transformadora y conocedora de la historia.



Círculos de Cultura, primeras experiencias de educación popular llevadas adelante en Brasil.

Muchas veces, confundimos el fundamento político de la educación con la enseñanza doctrinaria, o por el contrario, negamos dicho fundamento y sostenemos las banderas del docente neutral y objetivo, poseedor del conocimiento correcto y necesario para sus estudiantes. La educación popular es una opción política en sí misma en el sentido de que implica un cierto modo de concebir la construcción del espacio público (Rodríguez, 2008), de quiénes, cómo y cuándo participan en él. Ejercer la docencia significa que la relación que el docente construye con los estudiantes también es una decisión política en pos de la liberación de los sectores postergados y vulnerables significa haber tomado una opción, entre otras posibles. Cuando en la década del 60 Paulo Freire se propuso

alfabetizar al casi 40% de la población brasilera, que hasta ese momento no sabía leer y escribir, su objetivo era más amplio: implicaba posibilitar a millones de campesinos y trabajadores en general el ejercicio concreto de sus derechos políticos, entre ellos el voto. "Era preciso darles la palabra para que transitasen la participación en la construcción de un Brasil que fuese dueño de su propio destino y que superase el colonialismo" decía Freire (1970). El fundamento político pedagógico de la educación popular es y ha sido la inclusión, la democratización no sólo del conocimiento sino de la participación ciudadana, y el diálogo como modo de concebir una sociedad donde se asuma al otro como igual.

¿QUÉ ES EL SUJETO PEDAGÓGICO?

VÍNCULOS QUE FACILITAN LAS TAREAS DE ENSEÑAR Y APRENDER

Pensar en la educación como práctica político pedagógica nos obliga a repensar “la educación como práctica productora, reproductora y transformadora de sujetos” (Puiggrós, 1990), y esto significa, como mencionamos en líneas anteriores, dejar de pensarnos y de pensar nuestras prácticas como instancias vacías de sentido político, objetivas y neutras. Cuando hablamos de sujeto pedagógico nos referimos a la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan en situaciones educativas, dice Adriana Puiggrós. Muchas veces pensamos que el sujeto pedagógico es el educando, o aquel a quien destinamos nuestra enseñanza, corriendo el riesgo de no reflexionar sobre nuestro rol como productores de sentido. El sujeto pedagógico es el vínculo entre el docente y

el estudiante mediado por el currículum. Desde la perspectiva de la educación popular este vínculo se caracteriza por ser dialógico, es decir, de construcción colectiva entre docentes y estudiantes; no es unilateral porque la educación popular no es transmisión de conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción (Freire, 1993). En este sentido, el sujeto pedagógico es ese “espacio” donde la triada docente, estudiante, y conocimiento se vuelve debate. En este sentido, el Plan FinEs es una oportunidad para desarrollar experiencias educativas diferentes, significativas y basadas en la construcción colectiva de conocimientos junto con los jóvenes y adultos que hoy, nuevamente, se acercan a los Centros Educativos del Plan para iniciar, continuar y/o finalizar sus estudios secundarios.

DE LA TRADICIÓN BANCARIA AL VÍNCULO DIALÓGICO

Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo.
Por eso, aprendemos siempre.

Fragmento de *Pedagogía de la esperanza*,
de Paulo Freire (1992).

La educación bancaria es aquella que sostiene que es el docente quien posee el conocimiento que, a través de “estrategias de enseñanza”, será depositado en sus estudiantes. Propone un vínculo unilateral y además asimétrico, desconociendo que los estudiantes también tienen saberes, considerándolos sujetos pasivos, a la espera del saber,

tabulas rasas vacías que deben ser llenadas por un conocimiento que el docente tiene, y ellos no.

La educación de jóvenes y adultos nos plantea, entre otros desafíos, el de integrar a las prácticas educativas las trayectorias y conocimientos previos de los estudiantes, quienes llegan a los Centros Educativos del Plan FinEs con toda una vida a cues-

tas, con saberes, relatos, conocimientos vinculados a sus trabajos, familias, historia personal, etc.

La educación dialógica es aquella que reconoce los saberes de los estudiantes. Propicia el diálogo entre iguales, habilita ámbitos para la reflexión y el debate, abre nuevos caminos. El vínculo dialógico propone espacios de creación, de democratización del conocimiento y también de la palabra. Se reconoce la cultura que traen y portan los estudiantes que se convierte en el centro de la escena educativa. Se propone abrir el espacio de

la palabra, *apropiarse* de la palabra para cambiar el mundo, promover la dialogicidad de la educación como práctica para la libertad. Retomando a Paulo Freire, los hombres no se hacen en el silencio sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. El diálogo implica un encuentro de los hombres para la transformación del mundo, por lo que se convierte en una exigencia existencial (Freire, 1993).

Es necesario crear una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan preguntas que los estudiantes no han hecho.

Fragmento de *Pedagogía de la esperanza*,
de Paulo Freire (1992).

EL ESTUDIANTE NO ES UNA TABULA RASA

Retomar los saberes de los estudiantes y considerar sus contextos de vida puede parecer para ciertos imaginarios pedagógicos como una falta de planificación, confundiendo este postulado central de la educación popular con una idea de enseñanza donde todo se da natural y armoniosamente, como si fuésemos a llegar a la clase a tener una charla debate con los alumnos que fuese a ofrecerse sin ningún tipo de trabajo docente, bajo la simple consigna de: ¿Cómo fue tu día de hoy? Al contrario, en los Centros Educativos del Plan FinEs como en los otros espacios de la educación de jóvenes y adultos, debemos ser capaces de explicar la "razón de ser" de esos saberes, de los saberes que los estudiantes poseen en relación

a los nuevos contenidos y de los nuevos saberes en relación a sus trayectorias. Hay un contexto de producción de esos saberes que portan los estudiantes; contextos que la mayoría de las veces se asocian a situaciones de exclusión social, conocimientos contruidos en los ámbitos de trabajo o en las experiencias de cuidado de los hijos, entre otros. Nosotros como docentes tutores tenemos la oportunidad y la responsabilidad de dialogar y problematizar esos saberes, de retomar su mundo para volverlo "el" mundo. En síntesis, tenemos la oportunidad de aprovechar las experiencias de los estudiantes para enseñar cosas nuevas y aprender nosotros mismos a la vez.

En relación con lo saberes de los estudiantes, contaba Paulo Freire en primera persona un diálogo que tuvo con campesinos chilenos en un círculo de cultura.

Después de un arduo debate, se hizo un intenso silencio.

- Sostuve el silencio hasta que un campesino habló:

-Disculpe señor, que estuviéramos hablando. Usted es el que puede hablar porque es el que sabe. Nosotros no.

-Muy bien, dije en respuesta a la intervención del campesino, -acepto que yo sé y ustedes no saben. De cualquier manera, quisiera proponerles un juego que, para que funcione bien, exige de nosotros lealtad absoluta. Voy a dividir el pizarrón en dos partes, y en ellas iré registrando, de mi lado y del lado de ustedes, los goles que meteremos, yo contra ustedes y ustedes contra mí. El juego consiste en que cada uno le pregunte algo al otro. Si el interrogado no sabe responder, es gol del que preguntó. Voy a empezar por hacerles una pregunta. En este punto, precisamente porque había asumido el "momento" del grupo, el clima era más vivo que al empezar, antes del silencio.

Primera pregunta:

-¿Qué significa la mayéutica socrática?

Carcajada general, y yo registré mi primer gol.

-Ahora les toca a ustedes hacerme una pregunta a mí -dije.

Hubo unos murmullos y uno de ellos lanzó la pregunta:

-¿Qué es la curva de nivel?

No supe responder, y registré uno a uno.

-¿Cuál es la importancia de Hegel en el pensamiento de Marx?

Dos a uno.

-¿Para qué sirve el calado del suelo?

Dos a dos.

-¿Qué es un verbo intransitivo?

Tres a dos.

-¿Qué relación hay entre la curva de nivel y la erosión?

Tres a tres.

-¿Qué significa epistemología?

Cuatro a tres.

-¿Qué es abono verde?

Cuatro a cuatro.

Y así sucesivamente, hasta que llegamos a diez a diez.

Al despedirme de ellos hice una sugerencia: "Piensen en lo que ocurrió aquí esta tarde. Ustedes empezaron discutiendo muy bien conmigo. En cierto

momento se quedaron en silencio y dijeron que sólo yo podía hablar porque sólo yo sabía, y ustedes no. Hicimos un juego sobre saberes y empatamos diez a diez. Yo sabía diez cosas que ustedes no sabían y ustedes sabían diez cosas que yo no sabía. Piensen en eso”.

Fragmento de *Pedagogía de la esperanza*, de Paulo Freire (1992).

+i

MÁS INFORMACIÓN

Le sugerimos ver el documental “Uso mis manos, uso mis ideas” producido por el Grupo Mascaró sobre la experiencia de alfabetización en Villa Obrera, Neuquén.





UNIDAD III

PARA CONOCER EL PLAN FINES

¿QUÉ ES EL PLAN FINES?

El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) surge como iniciativa del Ministerio de Educación de la Nación en el año 2008 (Resolución CFE 66/08), con un plazo de implementación previsto hasta 2011 que, poste-

riormente, se extendió a 2015 (Res. 1012/12) y de igual forma se extenderá en los años subsiguientes. Se trata de un programa "a término" cuyas características generales se enmarcan en el artículo 138° de la Ley de Educación Nacional.

Ley de Educación Nacional (N°26.206)

Artículo 138°.-

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, de acuerdo con el Consejo Federal de Educación, diseñará programas a término destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria prescripta en el artículo 16 de la presente ley, para la población mayor de dieciocho (18) años de edad que no la haya alcanzado a la fecha de la promulgación de la presente ley. Dicho programa contará con servicios educativos presenciales y a distancia, integrando un sistema de becas para jóvenes y adultos, y provisión gratuita de materiales de aprendizaje, que asegure la calidad educativa, así como la permanencia y egreso de los/as participantes. Asimismo, y en el marco de lo establecido en el artículo 47 de la presente ley, impulsará la adopción de programas de relevamiento, difusión, comunicación, orientación y apoyo a dichas personas cuando efectúen gestiones administrativas y participen de programas tales como la tramitación del Documento Nacional de Identidad, licencia para conducir y campañas de vacunación, entre otros.

El Plan FinEs tiene como objetivo que todos y todas las argentinas que no han podido concluir los estudios obligatorios cuando estaban en edad escolar tengan la oportunidad de hacerlo a través de una propuesta pedagógica flexible y modular que se adapte a sus necesidades y posibilidades, manteniendo un régimen de cursada accesible que facilite a los estudiantes poder concurrir a las tutorías en los Centros Educativos del Plan. Se

trata de una propuesta en la que, al igual forma que en las escuelas de adultos, los contenidos de aprendizaje son los establecidos por cada jurisdicción con acuerdo del Ministerio de Educación de la Nación. Es decir, el Plan FinEs constituye una herramienta más para cumplir con el ejercicio del derecho a la educación, más aún desde que la educación secundaria se convirtió en obligatoria. En un primer momento, el Plan FinEs se centró en

brindar tutorías para materias específicas de la escuela secundaria acompañando a aquellos jóvenes y adultos que si bien habían cursado todo el nivel, aún les faltaba acreditar algunas asignaturas. En un segundo momento, el Plan FinEs se orientó hacia aquellas personas que no habían iniciado o completado la educación primaria y secundaria, y para ello contempló la apertura de sedes del Plan tanto en las escuelas estatales, parroquias, sociedades de fomento, clubes, fábricas, universidades y otros espacios, ya sea donde los jóvenes y adultos se congregaran, o bien resultaran cerca de sus hogares o lugares de trabajo. Este formato educativo es flexible y busca propiciar nuevas

formas de enseñar y aprender que articulen en su seno el trabajo presencial en clase con el trabajo autónomo por parte de los estudiantes en su hogar. Siguiendo esta lógica, la potencialidad del Plan adquiere un sentido más profundo a partir de la articulación con otras políticas de Estado destinadas a promover la inclusión educativa de la población en situación de vulnerabilidad como la AUH, PROGRESAR, Programa de Ingreso Social con Trabajo “Argentina Trabaja”, entre otros. A su vez, la articulación entre las acciones del Estado y la sociedad civil favorece y amplifica el impacto de dichas políticas públicas. Esta cuestión la retomaremos más adelante.

Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N°66/08

Anexo I

El Plan FinEs se implementa a través de un modelo de gestión conjunta que asocia y articula las capacidades y acciones del Ministerio de Educación de la Nación, los Ministerios de Educación de las jurisdicciones y las organizaciones sindicales, empresas, organismos públicos, asociaciones civiles, entre otros. Se hace hincapié en el joven y el adulto situado en su lugar de pertenencia o trabajo. Por su parte, la estrategia organizativa central es una tarea a desarrollar conjuntamente entre el Ministerio de Educación de la Nación, los ministerios jurisdiccionales, las entidades sindicales y otras organizaciones de la sociedad civil, a través de convenios específicos. El Plan se suma a las acciones ya existentes en cada jurisdicción a fin de hacer converger los esfuerzos y recursos disponibles entre la Nación y las jurisdicciones.

En síntesis, se trata entonces de un programa que intenta restituir derechos y que para hacerlo plantea ciertas características particulares:

- Reconoce a los jóvenes y adultos destinatarios del Plan en tanto trabajadores y ciudadanos argentinos.

- Resalta la importancia de la cercanía física de los servicios educativos del Plan con los ámbitos por los que transcurre la vida de los sujetos a los que se intenta llegar.
- Tiene en consideración las tareas que hacen a la vida cotidiana de los jóvenes y adultos (respon-

sabilidades laborales y familiares, entre otras), y organiza una propuesta de semi-presencialidad y organización modular con el objeto de promover la permanencia y egreso de los sujetos destinatarios.

Se constituye así en un intento por pensar nuevas formas educativas, que rompan con las características tradicionales del dispositivo escolar. Graciela Misirilis (2009) sostiene que “el núcleo del problema (de la desigualdad educativa) ha sido abordado desde el análisis crítico del dispositivo escolar, más precisamente de los componentes duros (Terigi, 2006) que organizan la experiencia escolar. Este análisis ha dado lugar a la búsqueda de formatos flexibles de educación que hasta el momento estaban siendo pensados para la franja de adultos, y que ahora anticipan, en términos de edad, los destinatarios que estarían requiriendo

de estas formas para continuar los estudios”. El Plan FinEs se constituye así en una propuesta educativa innovadora, que toma en cuenta las características y requerimientos de los sujetos reales a quienes tiene como destinatarios, reconociéndolos en sus múltiples roles de padres, madres, trabajadores, y adultos, entre otros. Finalmente, y como ya hemos mencionado en líneas anteriores y retomaremos en el próximo apartado, a los efectos de amplificar su impacto se articula con otras políticas públicas que tienen como objeto propiciar la inclusión social no solamente mediante el otorgamiento de nuevas oportunidades educativas sino también a través de la inclusión laboral, el desarrollo económico y la promoción cultural.



POLÍTICAS PÚBLICAS INTEGRALES

NUEVAS MEDIDAS PARA LA INCLUSIÓN

A partir del año 2009, el Plan FinEs comenzó a expandir su alcance y cobertura a partir de la articulación con otras políticas públicas cuyos destinatarios también eran los jóvenes y adultos de los sectores en situación de vulnerabilidad social. En primer lugar, se puede mencionar el Programa Ingreso Social con Trabajo "Argentina Trabaja" bajo la órbita del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación creado por Resolución Ministerial N°3182 en agosto de 2009. Este programa se propone crear oportunidades de inclusión que

permiten mejorar la calidad de vida de las familias a través de la generación de puestos de trabajo, la capacitación y la promoción de la organización cooperativa para la ejecución de obras de infraestructura. Además, los cooperativistas del programa y sus familias tienen acceso a la finalización de sus estudios primarios y/o secundarios en sus propios barrios y sin límite de edad, a través de la línea programática "Argentina Trabaja, Enseña y Aprende".



Asimismo, la Asignación Universal por Hijo (AUH), puesta en marcha en octubre del año 2009, tuvo incidencia en el aumento de la matrícula de la educación de jóvenes y adultos. La AUH consiste en una asignación económica cuyos titulares son los menores, los hijos e hijas de trabajadores desocupados o que trabajan en el mercado informal de la economía y no perciben salario familiar. Dicho ingreso implicó para muchas familias, la posibilidad de contar con un ingreso mínimo para la manutención de los hijos e hijas a cargo, y el alivio de las preocupaciones materiales de subsistencia. Para cobrar la totalidad del monto de la AUH, las familias deben cumplir con las condiciones de educación y de salud, esto es, que sus hijos asistan a la escuela hasta los 18 años (nivel primario y secundario) y presenten las constancias de vacunación. Estudiar, aprender y culminar los estudios obligatorios no se basa exclusivamente en el deseo o motivación de los estudiantes sino que requiere de políticas activas por parte del Estado que garanticen las condiciones materiales mínimas para que este deseo pueda ser efectivamente llevado a la práctica.

En 2014 la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES), por decisión del Poder Ejecutivo Nacional, implementó el "Programa de

Respaldo a Estudiantes de la Argentina" (PROGRESAR). Dicho programa otorga un respaldo económico a jóvenes de entre 18 y 24 años que no hayan comenzado o culminado sus estudios y que además no se encuentren en ese momento trabajando. Uno de los requisitos para ser destinatario del programa es que el grupo familiar del joven cobre un ingreso igual o menor que el Salario Mínimo Vital y Móvil. En este programa el Plan FinEs se integra como uno de los posibles trayectos educativos para acreditar la realización de estudios que el PROGRESAR contempla en calidad de condicionalidad para recibir el respaldo económico.

Podemos decir, entonces, que el Plan FinEs desde su creación ha formado parte de una propuesta de integralidad de las políticas públicas que apuntó a tomar en consideración las múltiples variables que inciden en el abandono de los estudios, contemplando elementos de corte económico, social, cultural y educativo esto es: promover la inclusión social, proveer de ingresos familiares mínimos a aquellos sujetos que más lo necesitan y generar las condiciones para la finalización de los estudios obligatorios en los jóvenes y adultos de los sectores populares. Esta articulación no sólo ha aumentado el alcance y la cobertura del Plan FinEs sino que lo ha mejorado.



EDUCACIÓN NO ES SINÓNIMO DE ESCUELA

¿LA EDUCACIÓN EXISTE SÓLO EN LA ESCUELA?

Las respuestas que encontremos a esta pregunta pueden ayudarnos a reflexionar sobre la existencia (o no) de múltiples ámbitos que podemos caracterizar como *educativos*.

Si consideramos a la educación como todas aquellas situaciones de enseñanza y aprendizaje, de transmisión de conocimientos, de formación de los sujetos, espacios donde circulan saberes y discursos, donde hay una intención de transformar la mirada del otro, como herramienta para insertarse y apropiarse de la cultura, no podemos limitar la educación a la escuela. La escuela, tal y como la conocemos, es un producto de un momento histórico, el de la modernidad pero además, en América Latina y en nuestro país en particular, se conforma con el objetivo de aportar a la construcción de una *identidad nacional* mediante la unificación de diversidad de culturas: inmigrantes europeos (en su mayoría italianos y españoles), pueblos originarios y/o mestizos, entre otros. Históricamente, la escuela funcionó como espacio para la homogeneización colectiva en un proyecto de nación común. En ese contexto, debía cumplir con su función de normalización de cada alumno y alumna más allá de las características particulares de las familias de origen. La maquinaria escolar procesaba – muchas veces mediante la negación y la persuasión – las diferencias de origen de sus alumnos y docentes para imponerles un imaginario “civilizado” (Pineau, 2008).

Sin embargo, sabemos que educan los padres, las familias, el trabajo, la religión, el club, la sociedad de fomento y los diferentes espacios de la comunidad que transitamos día a día, que nos posibilitan el acercamiento al conocimiento y a una cultura que espera transmitirse de generación en generación. La educación de jóvenes y adultos

en la Argentina actual da cuenta, incluso, de que esas experiencias de educación popular pueden surgir, además, en el seno mismo del Estado. Esa es la función de la educación: intermediar entre la realidad y los alumnos enfatizando los significados políticos, sociales y comunes de sus vivencias y dar palabras, juegos y herramientas para pensar esa condición como responsabilidad colectiva. Este modo de intermediación habla de incluir las situaciones personales en marcos colectivos y, desde esas perspectivas, habilitar sus análisis como tema común a todos, permitiendo y acompañando su simbolización (Pineau, 2008). En este sentido, el Plan FinEs propone una forma de volver a pensar la educación en general y nuestras prácticas cotidianas en particular. Es una alternativa que amplía el derecho a la educación no solamente desde el plano discursivo o desde la posibilidad de finalizar los estudios obligatorios, sino que nos obliga a (re)pensarnos como agentes públicos encargados de llevar adelante esta política. El rol del docente tutor del Plan FinEs como representante del Estado frente a estos estudiantes es el de garantizar una educación de calidad, con sentido crítico; es la responsabilidad de abrirles caminos transitables hacia nuevas posibilidades de futuro.

La posibilidad trascendente se vincula con la noción de inaugurar algo nuevo, poder romper con un destino supuestamente prefijado. Y ser docente es ser "cómplice" de ese hecho; no haber sido su autor, su único responsable, sino un participante de un proyecto que involucra a otros, especialmente a nuestros alumnos. Es creer que el acto educativo vale la pena, y que puede inaugurar condiciones inesperadas.

Fragmento de *La educación como derecho*, de Pablo Pineau (2008).

ACTORES INVOLUCRADOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN FINES

ARTICULACIONES ENTRE LA SOCIEDAD CIVIL Y EL ESTADO

Como se desprende de los fundamentos de la Resolución del Consejo Federal de Educación 66/08, el diseño del Plan FinEs contempla en sus fundamentos la articulación de esfuerzos por parte de una multiplicidad de actores. El Ministerio de Educación Nacional y los ministerios provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen un rol central en tanto garantes y promotores de

las oportunidades educativas para la finalización de los estudios obligatorios. Sin embargo, las experiencias históricas como el caso de la DINEA entre 1973 y 1975 que describimos en la Unidad II nos muestra que el accionar del Estado se ve potenciado cuando las organizaciones de la sociedad civil se comprometen en su implementación y despliegue.

El Plan FinEs se implementa a través de un modelo de gestión conjunta que asocia y articula las capacidades y acciones del Ministerio de Educación de la Nación, los Ministerios de Educación de las jurisdicciones y las organizaciones sindicales, empresas, organismos públicos, asociaciones civiles, entre otros.

Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE)
N°66/08- Anexo I

Como mencionamos en el capítulo 2 de este módulo, las experiencias más significativas de educación de jóvenes y adultos han requerido la articulación de políticas públicas estatales con la participación activa de las organizaciones de la sociedad civil. Entre ellas podemos ubicar a los sindicatos de trabajadores, los sindicatos docentes, las asociaciones civiles, las comunidades religiosas de base y las distintas organizaciones sociales que se fueron conformando en los distintos momentos históricos.

Así el Plan FinEs se ubica como una política pública de anclaje comunitario. Esto quiere decir que su efectiva implementación y sostenimiento requiere de la integración de esfuerzos, experiencias y saberes acumulados tanto por los organismos estatales como por las organizaciones sociales. Dado que la apertura de Centros Educativos del Plan FinEs es factible - mediante la firma de convenios específicos - no solamente en las insti-

tuciones escolares sino también en otros espacios comunitarios donde se nuclean jóvenes y adultos, el diálogo y la práctica conjunta entre Estado y Sociedad Civil se torna central. Asimismo, el sostenimiento de los Centros Educativos del Plan que se encuentran ubicados fuera de la escuela implica un trabajo cotidiano por parte de los individuos y organizaciones que encaran su desarrollo, tales como elaborar diagnósticos territoriales para la identificación de potenciales interesados, el seguimiento de los estudiantes a los efectos de evitar su deserción, la participación en instancias de diálogo con autoridades del sistema educativo, entre otras.

Se trata de una comunidad que sostiene la práctica. Es a partir de este compromiso social cotidiano que el Estado ve potenciada su capacidad de garantizar la terminalidad de los estudios obligatorios a todas y todos aquellos que quieran hacerlo.



Las clases del Plan FinEs se desarrollan en diferentes ámbitos, favoreciendo la asistencia de los estudiantes, muchas veces después de la jornada laboral.

A lo largo del siglo XX la escuela pública argentina se ha expandido en todo el territorio nacional, llegando cada vez más lejos y a contextos más diversos. A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006 contamos con ofertas educativas en contextos rurales y de encierro, domiciliarios y hospitalarios, etc. Pero la Argentina sigue siendo un país extenso y la oferta escolarizada de la modalidad de jóvenes y adultos a veces no llega a cubrir las necesidades educativas de toda la población que la necesita. No obstante, en los últimos años hemos avanzado en la construcción de escuelas, en la formación de más y mejores docentes, y en la publicación y distribución gratuita de materiales de estudio, entre otras cuestiones.

El Plan FinEs se propone maximizar su alcance complementando sus acciones dentro del sistema escolar de jóvenes y adultos con el emplazamiento de Centros Educativos cuyos formatos no son

escolarizados en el sentido tradicional. Recordemos la relevancia que tenían los festejos populares como estrategia educativa del gobierno de Juan Manuel de Rosas en la Provincia de Buenos Aires en el siglo XIX o las estrategias no escolarizadas de formación para el trabajo durante los años de los gobiernos peronistas de mitad del siglo XX. Como se puede apreciar, el objetivo no era reemplazar a la escuela pública, sino ampliar su alcance. En este sentido, el Plan se constituye en una alternativa para aquellas regiones y/o sectores en los que la escuela pública no ha logrado aún llegar, expandiendo la oferta educativa más allá de los edificios escolares. Se parte de la premisa de que *educación no es sinónimo de escuela* y que el nuevo siglo, en sintonía con las experiencias educativas de otros países de la región, nos desafía a pensar nuevos formatos y nuevos espacios para el hecho educativo tanto en sus expresiones comunitarias como en el diseño de sus políticas públicas.

En una entrevista que realiza Claudia Korol a Silio Sánchez, Coordinador Nacional del Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos de la Universidad Bolivariana de Venezuela, una experiencia creada en el año 2003 en el marco del proceso bolivariano, Sánchez cuenta:

Chávez crea la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV). Cuando la va a inaugurar, pregunta: "¿Cuánta gente entra acá?". Le dicen: "En las cuatro sedes, 12 mil, pero podemos llegar a 20 mil en unos dos años". Pregunta: "¿Cuántos hay por fuera?", y le responden: "400 mil". Menos del 5% se lograba incluir.

Entonces Chávez dice: "Esto no da respuesta al problema", y en ese mismo acto político propone hacer un programa de gobierno, una misión (propuso que se llamara Misión Sucre), y dice que hay que incluir a los 400 mil en tres años.

Al ministerio que le toca dice: "¿Cómo hacemos? Esto es una locura, no se puede..." y otros dicen, desde el miedo del burócrata: "No, cómo le vas a decir que no al presidente. Eso es lo que hay que hacer.

Habrá que pedirle más presupuesto. Miremos... de dónde vamos a sacar profe-

sionales para tantos espacios educativos”.

Había quienes preguntaban: “¿Con qué docentes lo hacemos? ¿En qué espacios lo hacemos? ¿Cómo hacemos con el transporte, con la comida? ”.

“La propuesta de la izquierda termina siendo la que da solución. ¿De dónde sacamos para construir tantos edificios? Bueno, las mismas comunidades tienen edificios. No hagamos más espacios, mejoremos los espacios de nuestros propios chicos, de nuestra comunidad. Usemos los recursos endógenos de la gente.

¿Y el problema del transporte? Si la gente estudia donde vive, no necesita transporte; no necesita un comedor.

Frente al desafío, se lograron realmente posicionar las posturas de izquierda con las propuestas de Paulo Freire, de Simón Rodríguez –un luchador independentista y maestro de Simón Bolívar que plantea el aprender haciendo. Dichas propuestas educativas cobran mucha fuerza para lograr esas metas”.

Fragmento de entrevista a Silio Sánchez, en
*La educación en Venezuela: batallas
por la descolonización cultural*, de Claudia Korol (2008).





UNIDAD IV

¿QUÉ SIGNIFICA TRABAJAR COMO DOCENTES

TUTORES EN EL PLAN FINES?

UN ENCUENTRO CON LA DIVERSIDAD

Cuando llegamos a los Centros Educativos del Plan FinEs, ya sea en escuelas, clubes, sociedades de fomento, locales de organizaciones sociales o partidos políticos, capillas, iglesias, espacios gubernamentales, sindicatos, ONG, etc., lo primero que notamos es la diversidad de estudiantes que allí nos esperan. Claro está, ser docente tutor para jóvenes y adultos implica, en primer término, que nuestra clase no será conformada por sujetos de la misma edad en el mismo nivel escolar.

¿Cómo generar entonces, clases que logren interpelar a la diversidad de sujetos que la conforman?

Hombres y mujeres de más de 50 años que quieren dar el ejemplo a sus hijos y nietos, o que encontraron la oportunidad de saldar esa "deuda personal" de no haber terminado la secundaria,

también aquellos que se encuentran en la búsqueda de mejores trabajos y miles de jóvenes que quieren seguir estudiando, se reúnen en el espacio del Plan FinEs para darle un nuevo sentido a su educación. Detenerse a reflexionar acerca de qué tienen en común los estudiantes puede aportarnos una primera herramienta para trabajar en la diversidad, retomando en el relato esas diferencias y no negándolas, haciendo consciente que somos y nos constituimos en sujetos en relación con otros. Los estudiantes del Plan FinEs tienen una expectativa común, la oportunidad de finalizar el secundario, y por eso, como docentes tutores, debemos hacer que esa expectativa se cumpla y se disfrute a la vez, otorgándole contenido a esta nueva oportunidad.

UN TROPEZÓN NO ES CAÍDA: LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL FRACASO ESCOLAR

Podemos decir, entonces, que las consideraciones acerca de los otros, en este caso los estudiantes, tienen impacto en los objetivos de la enseñanza permitiendo interpretar las causas de las dificultades como producto de esta diversidad. Por ejemplo, "hace muchos años que no estudia, por eso no le fue bien en las pruebas", "no terminó la primaria en nuestro país, eso explica que no comprenda el enfoque". Lo importante es entonces trabajar aceptando la diferencia y no asimilándola, y fundamentalmente, no constituyéndola como una justificación per se del fracaso. Por otra parte, el sentimiento de fracaso con el que llegan al Plan FinEs algunos estudiantes, producto de las discontinuidades de su trayectoria y de la "exclusión" del sistema escolar, es vivido como una responsabilidad únicamente individual ("no pude terminar porque soy burro, porque

soy vago, porque tuve que trabajar, porque quedé embarazada, etc."). La vida cotidiana y la vida en el aula entran en tensión para estos jóvenes y adultos. La posibilidad de ver continuidades (y no solamente rupturas) entre su mundo y el mundo que propone esta nueva oportunidad de estudiar puede marcar la diferencia en relación al fracaso. En este sentido, "el lugar no es un simple territorio sino aquello que construye reconocimiento, historia e identidades compartidas" (Duschatzky, 1999). El barrio define para sus habitantes un conjunto de posibilidades y limitaciones, y en este sentido, pensar los Centros Educativos del Plan FinEs en diferentes espacios barriales, permite que la distancia simbólica entre los estudiantes y *la institución* no se convierta en un obstáculo a favor del fracaso.



En este grafiti se representa las demandas de los jóvenes frente a miradas discriminatorias que asocian rasgos físicos, lugar de residencia o vestimenta a conductas delictivas.

SITUACIONES CONFLICTIVAS: DEL INDIVIDUO AL CONTEXTO SOCIAL

Según sostiene Carina Kaplan (2009) "El sentido de la existencia social está en la base de los comportamientos sociales violentos: cuando los jóvenes no encuentran un sentido a su existencia social, tienden a generar conductas con mayores niveles de violencia. La imposibilidad de elaborar un proyecto de vida, de encontrarle un sentido a su existencia social está en la base de muchos comportamientos violentos, y por lo tanto la escuela opera o podría operar en este caso como un factor fundamental de cohesión social". La creación del Plan FinEs es una respuesta, también, a aquellos sectores que sistemáticamente han sido "excluidos" del sistema. No hablamos solamente de aquellos jóvenes y adultos que no lograron terminar la escuela, sino de sujetos que

han visto coartados sus derechos de acceso al trabajo, la salud, la vivienda, víctimas de las políticas neoliberales. Como docentes tutores de los Centros Educativos del Plan FinEs no podemos considerar a los comportamientos reactivos de cualquier tipo como violencia, no estamos encaminados en la tarea de reproducir en el aula las injusticias que muchos de nuestros estudiantes enfrentan a diario es importante agudizar la sensibilidad para interpelarlos también haciendo eje en la posibilidad de comenzar a construir el futuro, a pensar en *el futuro*. Tenemos la oportunidad de abrirles las puertas a otros mundos posibles, en principio, a un mundo que no los niega ni los esconde sino que los convierte en protagonistas.

Sin dudas, lo que funda el sentido del trabajo de enseñar es la relación con la cultura, esto es, la relación propia y la que propiciamos para los otros.

Fragmento de *Docentes: la tarea de cruzar fronteras y tender puentes*, de Miryam Southwel (2007).

SABERES QUE SE CONSTRUYEN, CIRCULAN, SE APROPIAN Y SE RESIGNIFICAN

Dice Flavia Terigi (2007) que “entre las características singulares de la docencia, nos interesa señalar que ésta hace de los saberes y de la transmisión cultural su contenido sustantivo. En la docencia en general se transmite un saber que no se produce, al tiempo que, para poder llevar a cabo esa transmisión, se produce un saber específico.” Esta *invención del hacer* visibiliza propuestas de enseñanza que retoman los saberes específicos de los docentes y las escuelas donde trabajan. La educación de jóvenes y adultos a través del Plan FinEs nos propone el reto de enseñar a sujetos cuyas trayectorias han sido marcadas por su vínculo con el conocimiento y con la escuela, pero también que, como decíamos en la Unidad II, se relacionan con saberes en los diferentes ámbitos que transitan a diario. Paulo Freire hablaba de *palabra generadora* como aquella capaz de facilitar el anclaje del nuevo conocimiento en la realidad del estudiante. Primero, dice, es necesario identi-

ficar las contradicciones principales y secundarias en las que están envueltos los individuos de determinado contexto. Estas contradicciones o temas que les preocupan los atraviesan en el día a día, y nuestra tarea como docentes tutores es retomarlas en la enseñanza. El sistema educativo, en general, se embarca en la tarea de enseñar aquello a lo que los estudiantes no podrían acceder de otra manera y la educación de jóvenes y adultos en particular, no puede obviar el hecho de que sus estudiantes lleguen con concepciones previas acerca de lo que se va a enseñar. Es tarea ineludible del docente tutor reconocer los saberes socialmente aprendidos para potenciar la enseñanza y el aprendizaje, recuperar las prácticas cotidianas con las tensiones que llevan implícitas para favorecer apropiaciones nuevas, resignificar concepciones y reflexiones críticas, generar experiencias de integración e intercambio, valorando la interacción como productora de aprendizajes.

LA RELACIÓN SABER-PODER EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Para nosotros, resulta hoy obvio que la educación y la enseñanza tienen una dimensión política que aloja derechos, que produce sujetos, que favorece u obstaculiza la participación, la democratización y la transformación de las instituciones y la sociedad.

Fragmento de *Docentes: la tarea de cruzar fronteras y tender puentes*, de Miryam Southwel (2007).

A lo largo de este módulo hemos sostenido en diversas secciones que la oportunidad de culminar los estudios amplía los horizontes de futuro de los estudiantes. Con esta afirmación apuntamos a poner de relevancia la importancia de la educación en la comprensión y problematización del mundo social en que nos encontramos inmersos. La educación promueve el conocimiento de los derechos que tenemos, y fortalece nuestras capacidades individuales y colectivas para demandar su efectiva implementación. Así, podemos pensar que el saber genera poder. Ahora bien, también podemos pensar esa misma relación saber-poder desde otra perspectiva. La relación pedagógica ha sido representada históricamente

como la vinculación entre un sujeto que posee un saber, un conocimiento, que transmite a otro sujeto, que no lo posee. Es decir, hay un sujeto en posición de poder en relación a otro; hay un sujeto que posee algo que el otro no tiene y, presumiblemente, desea. Así, la relación de poder clásica del vínculo pedagógico posiciona al docente poseedor del saber por sobre el estudiante, carente de él. La perspectiva de la educación popular sostiene que todos sabemos algo, aunque ese "algo" sea distinto. Al plantear esto busca romper con las relaciones de poder asimétricas que se establecen tradicionalmente en los ámbitos de enseñanza y aprendizaje para plantear roles distintos en momentos distintos.

SEMI-PRESENCIALIDAD Y TRABAJO AUTÓNOMO: UN DESAFÍO

Como docentes tutores del Plan Fines se nos plantea el desafío de la semi-presencialidad, donde nuestra función pedagógica y las herramientas

didácticas con las que contamos se ponen en juego al momento de pensar estrategias que permitan que los estudiantes "sigan estudiando" por fuera

del horario de cursada. Si bien el Plan se implementa de diversas maneras en las provincias de nuestro país, la modalidad semi-presencial es una característica común que no significa que “cursan menos”, sino que tanto los docentes tutores como estudiantes deben organizar sus tiempos y tareas de maneras diferentes. Si bien en el próximo capítulo se trabajarán los temas vinculados a la planificación propiamente dicha, no podemos dejar de plantear que la semi-presencialidad está fuer-

temente vinculada a la capacidad de trabajo autónomo de los estudiantes que asisten a los Centros Educativos del Plan Fines. Esto, ciertamente, implica un desafío pedagógico para el docente tutor ya que debe ofrecer al estudiante las herramientas necesarias que le permitan desenvolverse solo en la lectura, búsqueda de información, trabajos en grupo, análisis de fuentes, encuestas, etc.

EL DEBATE INCLUSIÓN-CALIDAD: ¿CUÁNTO MIDE LA CALIDAD?

El debate sobre la calidad educativa está siempre vigente, y el Plan FinEs no es la excepción. Ahora bien ¿De qué hablamos cuando hablamos de calidad? Parece haber un acuerdo general sobre la calidad como sinónimo de excelencia pero, al mismo tiempo, la excelencia aparece como imposible en un contexto de “educación para todos”, como si la excelencia fuese privativa de algunos sectores, o imposible de llevar adelante para muchos. El Plan FinEs se plantea el desafío de hacer efectivo

el derecho a la educación, que solo será real si es del más alto nivel y para todos. Si decimos que la educación es un derecho universal, debemos concluir que un sistema educativo o una institución educativa sólo serán buenos si son buenos para todos (Rinesi, 2014). En este sentido, la semi-presencialidad o el Centro Educativo FinEs tienen como meta el desafío de preocuparse y ocuparse de cómo lograr enseñarles, y hacerlo bien, a todos los estudiantes.

RECOMENDACIONES

- Video “Camino de tiza. De los libros a un proyecto de vida”, Entrevista a Cesar González, TV Pública, 2010.
- Video “Recuperando derechos construyendo nuevos”, Programa “La Esquina de mi barrio”, Dirección de Juventud de la Municipalidad de Ituzaingo, 2011.
- Revista *Todo Piola*, Número 13, Enero 2012.
- Video Conferencia de Ken Bain en el Congreso de Docencia universitaria – UBA, 2013.





UNIDAD V

LA PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA COMO
INSTRUMENTO VIVO

A lo largo de esta Unidad se proponen algunas ideas y herramientas que plantean la elaboración de la planificación pedagógica desde una óptica en particular: un plan de trabajo “vivo”, que plantea intencionalidades definidas, que se va modificando, recortando, expandiendo, profundizando y sintentizando según lo que sucede en ese espacio de encuentro y diálogo constructivo que buscamos que sea la clase del Centro Educativo

del Plan FinEs. Así, nos enmarcamos en una perspectiva de la planificación que, como guía para la acción y diseñada generalmente con anterioridad al comienzo de los encuentros, se va ajustando en función de los emergentes de la práctica, teniendo en cuenta las expectativas, demandas, y problemáticas específicas de los estudiantes.

La planificación como guía

La planificación pedagógica puede entonces ser pensada en 3 momentos:

Momento de proyección previa

Es el tiempo que el docente tutor destina a imaginar cuáles son el o los objetivos que se plantea para el curso, qué contenidos debe tratar y cómo hacerlo, cómo desarrollará los encuentros, etc. En este momento, no se cuenta muchas veces con “datos” o informaciones que permitan ajustar la propuesta de trabajo a un espacio-tiempo y a destinatarios específicos, pero realizar una proyección previa del mismo permite reflexionar sobre las intencionalidades que se atribuyen a la práctica docente y diseñar recorridos para el logro de estos fines educacionales.

Momento de la planificación en acción

Se trata del tiempo concreto de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, donde se pone en juego, se prueba y se ajusta la planificación. Es el momento del encuentro, del intercambio, de la creación. Los estudiantes no son sujetos carentes de intereses y de conocimientos; los tienen, y que se traducen en demandas hacia los docentes tutores. El docente tutor se convierte en un catalizador de estas demandas: las recibe, las traduce, las articula y ajusta las propuestas de enseñanza-aprendizaje a las mismas. Para que este proceso sea provechoso se requiere de un docente tutor atento a las necesidades e intereses de sus estudiantes, preocupado por su motivación, y reflexivo en torno a la significatividad de la propuesta curricular para la vida de sus estudiantes.

Momento de planificación en sentido estricto

Se trata de la etapa en la que los docentes tutores plasman en papel, en un documento escrito, las intencionalidades, los conocimientos y abordajes que se esbozaron en el momento anterior. De esta manera se empieza a ordenar, esquematizar y jerarquizar los objetivos, los contenidos, las actividades, las formas de evaluación y los modos de tratamiento de los temas, entre otros puntos de la planificación.

¿QUÉ ES UNA FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA?

Es la primera parte de una planificación pedagógica; como su nombre lo indica se trata del fundamento o la base sobre la cual se apoyará la propuesta de trabajo. Aquí se plantea el qué, el cómo y el para qué se trabajará en el espacio curricular en cuestión.

DEFINICIÓN DE OBJETIVOS: UNA GUÍA COTIDIANA PARA EL TRABAJO DEL DOCENTE TUTOR

Los objetivos de una propuesta pedagógica remiten a las intencionalidades que se pretenden alcanzar. Las mismas suelen ser expresadas mediante verbos en infinitivo tales como analizar, conocer, interpretar, relacionar, etc. La definición de los objetivos implica el análisis, la clasificación, esquematización y jerarquización de las intencionalidades pedagógicas que se persiguen, y por lo tanto constituyen un faro, un punto de partida y una guía que orienta el trabajo cotidiano de los docentes tutores y los estudiantes en el Centro Educativo del Plan FinEs.

FORMATOS DE CONTENIDOS: ASIGNATURAS Y TRABAJOS POR PROYECTOS

Las distintas materias que componen el plan de estudios del Plan FinEs varían según en qué provincia nos encontremos. Respetuosos del carácter federal de nuestro sistema educativo, se busca que los planes de estudio tengan en cuenta las realidades locales no sólo en términos económico-productivos sino también culturales. De este modo, los manuales y los distintos materiales didácticos que se utilizan en el Plan FinEs constituyen guías para la selección de contenidos por parte de los docentes tutores, formas de abordarlos, recursos bibliográficos y actividades de trabajo para los estudiantes.

Es importante tener en cuenta que la exposición oral por parte del docente tutor no es el único tratamiento posible de los contenidos. Este formato clásico de presentación de contenidos puede ser suplantado o complementado a través de la realización de proyectos de investigación o de intervención que den a los estudiantes roles más activos en su propio proceso de aprendizaje. En otros términos, *pensar formatos novedosos o dinámicos de presentación y apropiación de conocimientos suele redundar en aprendizajes significativos que van más allá de la repetición textual de lo que otros escribieron.*

PROPUESTAS DE DIAGNÓSTICO

LA IMPORTANCIA DEL PUNTO DE PARTIDA DE LOS Y LAS ESTUDIANTES

Hemos mencionado en este módulo la importancia de reconocer a los estudiantes como sujetos activos, protagonistas de su proceso de aprendizaje, con saberes construidos en diferentes ámbitos de la vida, con intereses y demandas. Todo este cúmulo de conocimientos e inquietudes debe ser considerado por el docente tutor a la hora de planificar el curso. Esto implica relevar no solamente lo aprendido en otros espacios educativos formales sino también considerar las experiencias de vida que presenten relaciones con los contenidos a abordar, los conocimientos construidos en la práctica laboral o doméstica, los saberes elaborados a partir de las nuevas tecnologías de la información, entre otras dimensiones

posibles. Asimismo diagnosticar implica conocer la historia de vida de los estudiantes, los motivos que llevaron a interrumpir los estudios, sus deseos y expectativas, sus familias y los barrios donde viven y se desarrollan. El contexto social más próximo, las actividades que desarrollan y los vínculos afectivos más cercanos son elementos centrales a considerar en una propuesta pedagógica que busque enmarcarse en la perspectiva de la educación popular.

PROPUESTAS DE ACTIVIDADES

En este momento el docente tutor planifica las actividades, las tareas que espera que el estudiante realice en clase. No refiere únicamente a acciones puntuales a desarrollar en un encuentro sino que puede tratarse de un trabajo continuado a lo largo de todo el curso.

Siempre que sea posible se recomienda la realización de trabajos en grupo. Este tipo de dinámica permite abordar cuestiones relacionadas no solamente con los contenidos sino con lo vincular, lo relacional, la negociación de opiniones, la definición de estrategias internas de trabajo, la división de tareas y la conjunción de lo procesado, entre otros aspectos. En cierto modo, el trabajo

en grupo promueve la construcción de colectivos sociales y los procesos que desarrollamos en ellos remiten a la vida comunitaria que caracteriza a los seres humanos. Recuperar dinámicas pedagógicas que construyan formas más igualitarias y respetuosas de relacionarnos con los otros se torna central para generar procesos de inclusión desde el aprendizaje.

ROL DEL DOCENTE TUTOR

Promover procesos de aprendizaje donde el estudiante sea protagonista no es sinónimo de un docente tutor pasivo, que no intervenga en estos procesos. Por el contrario debe desarrollar el rol de guía y orientador en el proceso de construcción y problematización de saberes. Paulo Freire empleaba en su propuesta de alfabetización palabras generadoras que funcionaban como núcleos temáticos de problematización de la realidad, que paralelamente promovían procesos de lectura-escritura del mundo. En este marco, las preguntas que el docente tutor plantea se constituyen en herramientas para problematizar la realidad y

construir visiones colectivas de los procesos sociales en la que se enmarcan.

A su vez, preguntar habilita la palabra de los estudiantes, su voz, su opinión, sus formas de ver y comprender el contexto en el que están insertos, y sus modos de significarlo. Se trata de que no haya una voz que hegemonice el proceso de comunicación entre el docente tutor y los estudiantes, se trata de evitar exposiciones prolongadas y muchas veces ajenas a los estudiantes. Por el contrario, hablamos de generar interacción en la comunicación para la construcción conjunta de saberes y conocimientos.



ESTRATEGIAS DE SEGUIMIENTO

Este aspecto se refiere a planificar las formas en que se identificarán los momentos, los ritmos, las características, los logros y las dificultades del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Se trata de ir registrando los procesos de apropiación, construcción y problematización de saberes y conocimientos que los estudiantes realizan. Para ello las estrategias generalmente más utilizadas consisten en considerar la participación en los momentos de clase, la realización de actividades individuales y grupales, la conformación de un portafolio de trabajo que dé cuenta de lo realizado, entre otras posibilidades. Se requiere de un

docente tutor atento a los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, con voluntad y creatividad para acompañarlos en sus dificultades, habilitando distintos tipos de actividades, recursos y desafíos. Frente al clásico esquema de un docente expositivo, que presenta el mismo tratamiento de contenidos para todos los estudiantes y espera procesos idénticos de aprendizaje, en el Plan FinEs se promueve la formación y actuación de un docente tutor flexible, que pueda trabajar con la diversidad y heterogeneidad de procesos de construcción de conocimiento que se manifiestan en el encuentro dialógico con los estudiantes.

DISTINTOS TIPOS DE EVALUACIÓN

CONTROL DE LECTURA, TRABAJOS PRÁCTICOS INTEGRADORES Y PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Existen distintas formas de evaluar el aprendizaje; la prueba “a libro cerrado”, el famoso “saquen una hoja”, eran formas típicas que utilizaban los docentes para controlar la lectura y aprendizaje de los contenidos escolares. Sin embargo, hay otros formatos.

Evitando fijar puntos de corte en el proceso de aprendizaje y caer en miradas parciales y controladoras, existen propuestas de evaluación que proponen seguir un proceso, registrar un recorrido. El rol del docente tutor no es el de “controlar” al estudiante, sino considerar la evaluación como un momento más del proceso de aprendizaje en función de colaborar con este recorrido y no de marcar meramente el error. Hemos mencionado

ya los portafolios de trabajos prácticos como forma de seguimiento de las actividades y procesos que realizan los estudiantes; una forma de sintetizar dicho camino consiste en la realización de trabajos finales integradores o de investigación que conjuguen distintos conocimientos abordados a lo largo del curso. A pesar de ciertos discursos conservadores que asocian la calidad educativa con la capacidad de memorizar textos, fechas y datos por parte de los estudiantes, de lo que se trata en los Centros Educativos del Plan FinEs es de promover aprendizajes significativos, de utilidad para la vida, los cuales pueden registrarse, considerarse y evaluarse de múltiples maneras.





UNIDAD VI



EJEMPLO DE PLANIFICACIÓN

A continuación se propone un ejemplo de planificación para el trabajo del docente tutor del Plan FinEs. El mismo no es un modelo rígido a seguir, sino simplemente un ejercicio que sirve a modo de ejemplo de lo desarrollado en la uni-

dad anterior. El mismo toma como base la materia *Historia y Geografía*, y parte de la consideración de los contenidos para la modalidad de *Adultos* de la Provincia de Buenos Aires.

MATERIA: HISTORIA Y GEOGRAFÍA

Segundo Año

FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA

Partimos de entender a la educación como una herramienta fundamental para la transformación cultural. Siguiendo a Paulo Freire, es necesario conjugar la acción y la reflexión en una relación dialéctica y de esta manera establecer la praxis del proceso transformador. Los hombres y las mujeres del siglo XXI no deben ser monitores de una realidad ajena, externa a ellos/as y por tanto inmodificable, sino que es necesario que actúen en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo. En este marco, el conocimiento de nuestro pasado histórico resulta un recurso imprescindible para reconocer a nuestra realidad social como una construcción histórica, y por ende, no natural ni determinada. Apropiarse comprensivamente de los procesos históricos resulta entonces una herramienta fundamental para desarrollar el análisis y pensamiento crítico sobre nuestra sociedad actual, a los efectos de potenciar las discusiones sobre los caminos posibles de transformación en pos de mayores niveles de justicia y ciudadanía plena para todos y todas.

OBJETIVOS

Objetivo general

Que los estudiantes conozcan los principales procesos históricos que atravesó nuestro país durante el siglo XIX y principios del siglo XX, y puedan problematizar el presente a la luz de los sucesos pasados.

Objetivos específicos

- 1** - Distinguir grandes etapas en la conformación del Estado nacional argentino.
- 2** - Conocer los principales debates que atravesaron el período de estudio
- 3** - Reconocer las articulaciones entre los procesos políticos, sociales, culturales y económicos en el período histórico de interés.
- 4** - Ubicar y comprender las problemáticas políticas, sociales, culturales y económicas actuales en una perspectiva histórica

CONTENIDOS

Historia y Geografía. Segundo Año.

Unidad Temática 1

La Argentina Criolla. De la Revolución de Mayo a la Conformación del Estado nacional

Las revoluciones hispanoamericanas. La Revolución de Mayo. El rol de los patriotas y las potencias europeas.

Intentos de organización política del país: Unitarios versus federales.

Disgregación del sistema colonial. Los límites de los nuevos estados: la conformación de los Estados nacionales latinoamericanos.

Transformaciones sociales y económicas

Unidad Temática 2

La Organización Nacional. De Rosas al granero del mundo

El Proceso de Organización Nacional: derrocamiento de Rosas y consecuencias de la batalla de Caseros. La Constitución de 1853.

Cambios económicos, sociales y políticos que anticipan el nacimiento de la Argentina Moderna (1854-1880).

La inclusión de la economía argentina en el mercado mundial: El modelo agroexportador, crecimiento del campo argentino y el mito del "granero del mundo".

Unidad Temática 3

La Argentina Aluvional: de oligarcas, migrantes, anarquistas y socialistas

La inmigración deseada y la inmigración real: causas de distribución de la población. Procesos de urbanización. Paisaje urbano y rural.

Cambios, continuidades y conflictos en el seno de la sociedad oligárquica: El Partido Autonomista Nacional y las nuevas ideas de izquierda.

Socialistas y Anarquistas: propuestas políticas y de organización popular.

Unidad Temática 4

Siglo XX - Cambalache

La experiencia radical: advenimiento de los sectores medios a la vida política.

Cambios en el modelo económico: de la venta de materias primas en el mercado internacional a la industrialización para el fortalecimiento de la economía nacional.

Caída de la Bolsa de Wall Street y crisis del capitalismo: impacto de las crisis de los países centrales en las regiones en desarrollo. Proteccionismo, sustitución de importaciones y desarrollo nacional.

El peronismo y los trabajadores como actores políticos protagonistas.

BIBLIOGRAFÍA DEL ESTUDIANTE

- Pigna, Felipe (2009), *Los Mitos de la Historia Argentina*, tomos 1 a 5, Buenos Aires: Planeta.
- Fragmentos escogidos de periódicos, revistas y manuales de nivel secundario de Historia y Geografía.

BIBLIOGRAFÍA DEL DOCENTE TUTOR

- Bethell, Leslie (1997), *Historia de América Latina*, Barcelona: Crítica.
- Ferrer, Aldo (2004), *La economía argentina: desde sus orígenes hasta principios del siglo XXI*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, Paulo (1970), *Pedagogía del oprimido*, Nueva York: Herder y Herder/Río de Janeiro: Continuum.
- Manuales de Historia Argentina para nivel medio (Varios).
- Materiales producidos para el 2do año del Nivel Medio de la Modalidad de Adultos: Programa Adultos 2000, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Materiales producidos por el Programa de Educación a Distancia – Nivel Medio de Adultos, 2008, Gobierno de la Provincia de Córdoba.

DIAGNÓSTICO

La primera clase se destinará al diagnóstico, partiendo de una presentación de los estudiantes donde, además de sus datos personales, deberán contar qué sensación les provoca la materia: miedo, angustia, alegría, expectativas, dificultad, aburrimiento, complejidad, etc. Esta actividad permitirá diagramar actividades específicas para el

grupo, considerando su concepción de la historia y geografía. Para comprender los saberes acumulados previamente al inicio del presente programa, realizaremos una guía de preguntas para responder de manera anónima, que nos permitirá retomar sus saberes previos en el desarrollo de la cursada. Ver anexo entrevista.

ACTIVIDADES PARA LOS ESTUDIANTES

Superadas las versiones decimonónicas, donde el estudiante era sólo un receptor que recibía los contenidos lineal y sistemáticamente, abogaremos por la conjunción de los procesos de enseñanza-aprendizaje que suelen ser enriquecedores a la hora de trabajar, sobre todo, con adultos. La lectura de fuentes (primarias y secundarias) en conjunto, el planteo de interrogantes que lleven a una elaboración personal, luego de la presentación del tema, serán hilos conductores del trabajo a desarrollar. Seguidamente, también, plantearemos el análisis en grupos de las distintas problemáticas que se irán suscitando, promoviendo el debate activo y participativo de todos los estudiantes.

Propuestas de actividades para el estudiante

- Lectura, comprensión y análisis de fuentes.
- Elaboración de cuadros sinópticos.
- Realización de mapas temáticos
- Construcción de redes conceptuales.
- Realización de cuestionarios.
- Discusión de películas como reconstrucciones audiovisuales de los procesos históricos abordados en el trabajo en clase.
- Actividades propuestas por los estudiantes.

ACTIVIDADES PARA EL DOCENTE TUTOR

El docente tutor trabajará activamente, en conjunto con los estudiantes, coordinando las actividades y realizando una clase dinámica donde todas las voces tengan la posibilidad de ser escuchadas. Se elaborará un cuaderno de seguimiento

para analizar las respuestas y la interacción ante las tareas planteadas. De esta manera podrán perfeccionarse las estrategias y las prácticas docentes en los cursos posteriores.

EVALUACIÓN

La evaluación se realizará durante todo el desarrollo de la materia, considerando diferentes estrategias y modalidades. En primer lugar, clase a clase, se prestará gran atención al proceso personal de cada estudiante, incentivándolo a que se comprometa con su propio proceso de aprendizaje. Al finalizar cada encuentro se revisarán en conjunto los contenidos trabajados y se les pedirá que realicen una pequeña reseña de los temas

trabajados. En segundo lugar, en cada encuentro se retomará lo trabajado en la clase anterior para articular los conocimientos. Sobre la mitad de la cursada se les solicitará que realicen un pequeño ensayo sobre un tema que les haya resultado de interés de los abordados hasta ese momento. Esto será un insumo importante para llegar en mejores condiciones al trabajo final de la materia.

PROPUESTA DE TRABAJO FINAL

Como trabajo final, los estudiantes realizarán el análisis de fuentes bibliográficas, periodísticas, documentales, donde deberán articular los contenidos abordados a lo largo de la cursada en relación a una problemática contemporánea de nuestro país.

Ejemplo:

Unidad temática 2

“La organización Nacional: de Rosas al granero del mundo”

De acuerdo a la bibliografía de la Unidad, y al material entregado en clase, resuelva las siguientes consignas:

- 1) Identifique los actores que participan, reconozca sus intereses sectoriales y posibles alianzas y disputas.
- 2) Describa continuidades y rupturas de las ideas políticas y económicas conformadoras del modelo agro-exportador.



ANEXO

GUIÓN DE ENTREVISTA

PAUTAS PARA REALIZAR UNA ENTREVISTA

El presente guión abarca una serie de temas que pueden servir como pautas para una entrevista. En ningún momento pretende ser un cuestionario cerrado, ni es aconsejable utilizarlo tal y como está aquí. En este guión seleccionamos una serie de temas que responden a los objetivos de la entrevista inicial que hemos mencionado.

EXPECTATIVAS, MOTIVACIONES E INTERESES

- Decisión de reingresar a una escuela
- Situación que hace que retome los estudios
- Expectativas por la decisión tomada
- ¿Por qué abandonó los estudios?

SU PRESENTE – SITUACIÓN ACTUAL

- Actividades laborales
- Otras actividades que realiza
- Proyectos que le gustaría emprender
- Tiempos previstos / estimados para dedicar al estudio

BIOGRAFÍA

- Principales acontecimientos que han impactado en sus posibilidades de desarrollo laboral y formativo
 - Acontecimientos de vida que recuerda con mayor agrado
 - Saberes y conocimientos que reconoce haber adquirido a lo largo de su vida
 - Personas que le han dado ejemplos y consejos
- La historia escolar
 - Situaciones que disfrutaba y que no disfrutaba
 - Su imagen de estudiante
 - Materias que le eran difíciles y materiales que le eran fáciles
 - Relación con los profesionales
- El grupo familiar
 - Sus integrantes
- Historia laboral
 - Trabajos, oficios y empleos
 - Aprendizajes, saberes adquiridos
 - Lugares (fábricas, industrias, emprendimientos) y situaciones (relación de dependencia, proyectos propios)
 - Trabajo formal e informal

GUSTOS PERSONALES

- Actividades que disfruta
- Televisión, programas que le gusta mirar
- El cuerpo y el deporte, gustos y/o prácticas personales
- La lectura, temas, revistas y periódicos (secciones que lee)
- La música, géneros y cantantes

TUTORÍAS

- Organización del Plan
- Pautas que le servirían para su implementación
- El estudio, experiencias de trabajo en grupo
- Recursos con los que cuenta y con los que no

MODELO DE FICHA PARA LA ENTREVISTA

1. IDENTIFICACIÓN DEL ESTUDIANTE

Apellido: Nombre:

DNI:

Dirección: Teléfono:

2. FECHA DE ENTREVISTA

Día: Hora: Escuela Sede:

Realizada por:

3. INFORMACIÓN DEL ESTUDIANTE

Estudios aprobados:.....

Estudios cursados:.....

Motivaciones / intereses para reiniciar la secundaria:

.....

Datos de la historia escolar de interés:

.....
.....

Datos significativos de la biografía personal y familiar:.....

.....
.....

Datos significativos de su biografía social y laboral:

.....
.....

4. ACUERDOS Y COMPROMISOS ADOPTADOS

Por parte del interesado:.....

.....
.....

Por parte del tutor:.....

.....
.....

5. OTRAS OBSERVACIONES

.....
.....
.....
.....
.....

BIBLIOGRAFÍA, FUENTES Y OTROS RECURSOS

BIBLIOGRAFÍA

- Bethell, Leslie (1997), *Historia de América Latina*, Barcelona: Editorial Crítica.
- Dustchasky, Silvia (1999), *La escuela como frontera*, Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Ferrer, Aldo (2004), *La economía argentina: desde sus orígenes hasta principios del siglo XXI*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, Paulo (1970), *Pedagogía del oprimido*, Nueva York: Herder y Herder/Río de Janeiro: Continuum.
- Freire, Paulo (1975), *La acción cultural para la libertad y otros escritos*, Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Freire, Paulo (1992), *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*, Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1992), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (1993), *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (1996), *Pedagogía de la autonomía*, Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Gómez, Manuel (2012), "CREAR, la palabra recuperada", en F. Finnegan, (comp.), *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas*, Buenos Aires: Aique.
- Kaplan, Carina (2009), *Documento de trabajo "Violencia en las escuelas. Investigaciones, resultados y políticas de abordaje y prevención"*, Simposio Francia-Argentina, Buenos Aires, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas.
- Korol, Claudia (2008), *La educación en Venezuela: batallas por la descolonización cultural. Entrevista a Silio Sánchez*, Revista OSAL, Observatorio Social de América Latina N° 24, Año N° 9 octubre, Buenos Aires: CLACSO.
- Martí, José (1879), *Discurso en el banquete de honor del Dr. Adolfo Marquez Sterling*, La Habana, 21 de abril.
- Ministerio de Cultura y Educación, DINEA (1973), Departamento de Proyectos Asistemáticos, *Lineamientos para una política de Proyectos Asistemáticos*, Mimeo.
- Ministerio de Cultura y Educación, DINEA (1973), *Bases de la Campaña de Reactivación de Adultos para la Reconstrucción*, Cuadernillo.
- Ministerio de Cultura y Educación, DINEA (1973), *El método psicossocial. Carpeta del coordinador de Base*, Mimeo.
- Misirilis, Graciela (2009), *Deudas y desafíos en la educación de jóvenes y adultos: una mirada desde un enfoque político-pedagógico*, Documento IDIE del MERCOSUR.
- Pineau, Pablo (2008), *La educación como derecho. Documento para capacitación docente*, Buenos Aires: Fe y Alegría. Disponible en: http://www.entrerios.gov.ar/CGE/adminconsejo/DOCUMENTOS_PNFP/eje%202/educacion_como_derecho_pineau1.pdf
- Puiggrós, Adriana (1990), "Sujetos disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino", en A. Puiggrós, *Historia de la Educación Argentina*, Tomo 1, Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, Adriana (1996), *Qué pasó en la educación argentina. De la conquista al menemismo*, Buenos Aires: Kapelusz.
- Puiggrós, Adriana (2007), *Carta a los Educadores del siglo XXI*, Buenos Aires: Galerna.
- Rinesi, Eduardo (2014), "La Educación como derecho", en *Revista Bicentenario*, Ministerio de Educación de la Nación.

- Rodríguez, Lidia (1996), "Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión", en *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, Año V. N° 5, mayo.
- Rodríguez, Lidia (2008), "Actualidad del pensamiento y praxis freireana", en AAVV, *De Freire a nosotros y de nosotros a Freire*, Novedades Educativas. Año 20. No. 209. Mayo.
- Rodríguez, Lidia (2013), "La elección categorial: alternativas y educación popular", en L. Rodríguez (comp.), *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*, Buenos Aires: Appeal.
- Southwell, Myriam (2007), *Docentes: La tarea de cruzar fronteras y tender puentes*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.
- Terigi, Flavia (2006), "Las otras primarias y el problema de la enseñanza", en F. Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires: Fundación OSDE - Siglo XXI.
- Terigi, Flavia (2012), "Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación", VIII Foro Latinoamericano de Educación. *Saberes Docentes: Qué debe saber un docente y porqué*, Buenos Aires: Fundación Santillana.

LEGISLACIÓN

- Constitución Nacional de la República Argentina.
- Resolución Consejo Federal de Educación (CFE) N° 66/08 Anexos I y II (2008).
- Ley N°1.420 de Educación, gratuita y obligatoria. "Texto de la ley y decretos reglamentarios", en Provincia de Buenos Aires. *Historia de la Ley N°1.420* (1984), La Plata, Buenos Aires.
- Ley N°24.049 de Transferencia de los Servicios Educativos a las Jurisdicciones (1992).
- Ley N°26.075 de Financiamiento Educativo (2006).
- Ley N°26.206 de Educación Nacional (2006).
- Resolución del Ministerio de Desarrollo Social N° 3182/09 (2009).

ÍNDICE DE IMÁGENES

- Archivo General de la Nación: página 47.
- Archivo Ministerio de Educación de la Nación: páginas 17, 18, 24, 36, 37, 38, 41, 56. Imágenes para el diseño de tapa.
- Télam: página 13. Imágenes para el diseño de tapa.
- Instituto Paulo Freire: página 27.

