



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

**Trabajo Final de carrera del Profesorado Universitario para la Educación
Secundaria y Superior**

**Enseñanza de contenidos económicos y/o sociales en la Educación Secundaria
para Adultos en contextos de vulnerabilidad social.**

El camino hacia la inclusión.

Alumno/a: María Cecilia Santaliz

Sede: Zárate

mes/año: Agosto 2020

Resumen

El presente trabajo se realiza en el marco del Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior. Tiene como finalidad analizar las prácticas docentes vinculadas a la enseñanza de contenidos económicos y sociales en la educación para adultos, en contextos de vulnerabilidad social, con el fin de determinar su pertinencia en cuanto a la futura inserción laboral. La complejidad presente en la educación para adultos ha sido abordada por diferentes especialistas del campo social, desde lo educativo y político-económico.

En contextos de vulnerabilidad, los docentes articulan los recursos disponibles adaptando sus estrategias para priorizar el perfeccionamiento del acto escolar, utilizan estrategias didácticas tradicionales por no contar con la infraestructura tecnológica acorde.

El enfoque pedagógico es esencial durante el proceso educativo ya que debe prevalecer el empoderamiento de los adultos, fomentando el desarrollo de sus capacidades para la vida y el trabajo. Coexiste un esquema mixto entre ejecutivo y liberador. Prevalecen las relaciones vinculares, indagando sobre las realidades, experiencias previas, contextos y saberes del grupo, ya que la materialización del aprendizaje significativo se perfecciona a través de esta desconstrucción y reconstrucción de conceptos, respondiendo a su forma de interpretar la “realidad”.

Asimismo, al seleccionar el contenido libremente, focalizan en aquellos prácticos con vinculación con la vida laboral, y revisan periódicamente sus planificaciones fomentando la calidad del contenido sobre la cantidad.

Hacia el final se reflexiona sobre la importancia de avanzar sobre la infraestructura edilicia y tecnológica disponible como también sobre el enfoque pedagógico de los docentes, modificando el proceso de selección. El contexto vulnerable influye en el aprendizaje, pero si nos quedamos sólo en lo espacial se obtiene una mirada simplista, perdiendo la posibilidad de abordar el entramado de las relaciones y sus dinámicas.

Palabras Clave: Vulnerabilidad Social. Educación para adultos. Estrategias Didácticas. Enfoques pedagógicos. Inclusión

Índice

Introducción	4
Antecedentes de Investigación.....	5
La Enseñanza	7
1. La educación de adultos en contextos de vulnerabilidad	8
2. Legislación Argentina y el acceso a la educación gratuita y universal	10
La Práctica docente.....	14
1. Estrategias para la gestión de clases: el contexto y el grupo.	15
2. El aula, cultivador de situaciones de aprendizaje.	17
El currículo adaptado	19
1. ¿Es posible innovar en entornos vulnerables y con pocos recursos?.....	19
2. Selección de contenidos para la educación de adultos a contextos de vulnerabilidad social	20
Encuadre Metodológico	22
Análisis de Datos.....	23
1. Enfoques pedagógicos.....	24
2. Gestión del aula.....	28
3. Aprendizaje significativo.....	32
4. Selección de Contenidos	34
5. Estrategias didácticas.....	37
Conclusión.....	40
Bibliografía	43

Introducción

A comienzos del nuevo siglo la vulnerabilidad se ha constituido en el rasgo social dominante de América Latina. El predominio del mercado en la vida económica, la economía abierta al mundo y el repliegue del estado de las funciones que tuvo en el pasado provocaron un cambio de envergadura en las relaciones económico-sociales, en las instituciones y en los valores, dejando expuestas a la inseguridad e indefensión a amplias capas de población de ingresos medios y bajos en los países de la región. Así como la denominada "industrialización por sustitución de importaciones" tuvo en la marginalidad su fenómeno social más distintivo, en el actual período histórico la vulnerabilidad aparece como el rasgo dominante del patrón de desarrollo vigente. (Pizarro, 2001)

Así, la educación entendida como un proceso transversal al desarrollo del ser humano, contribuye a la exploración e impulso de sus habilidades y herramientas que le permiten su adaptación al entorno complejo y cambiante, en el que predomina la incertidumbre y la escasez de oportunidades. Las relaciones económicas dispares, producto del modelo económico vigente provocaron una crisis en las instituciones medias, que conllevó a la deserción escolar principalmente en zonas suburbanas.

En esta línea, se propone una alternativa educativa con el objetivo de incrementar el número de personas mayores de 18 años que finalicen sus estudios de nivel secundario. El perfil de cada institución es un conjunto heterogéneo de tendencias que están en dependencia de las opiniones de los docentes. No se observa una cultura institucional, de modo tal que la construcción de identidades se basa en las concepciones vigentes hoy en el cuerpo docente.

Las diversas sedes fueron construyendo criterios propios sobre ‘qué debían’ darle a los jóvenes. Algunos más cercanos a la idea de ‘alumnos en clases’, otros en función de ‘contenidos prácticos para la vida.

El rol del docente presenta un doble desafío: es formador de conocimientos profesionales cómo así también vincula a los actores con las demandas de los campos empresariales.

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad analizar las prácticas docentes vinculadas a la enseñanza de contenidos económicos y sociales en la educación para

adultos, especialmente en contextos de vulnerabilidad social, con el fin de determinar su pertinencia en cuanto a la futura inserción laboral de los estudiantes. Metodológicamente, se encuadra en un diseño cuantitativo y cualitativo, mediante la realización de encuestas y entrevista de profundidad a docentes de la población mencionada.

Antecedentes de Investigación

La cuestión de la complejidad presente en la educación para adultos, principalmente en contextos de vulnerabilidad social ha sido abordada por diferentes investigadores y especialistas del campo social, específicamente desde lo educativo y político-económico.

En un sentido más amplio, abordando el concepto de vulnerabilidad social en Latinoamérica y sus desafíos y complejidades, Roberto Pizarro (Pizarro, 2001) a través de un estudio realizado para la CEPAL se propone concentrar en una de las principales dimensiones: el mercado de trabajo. Pizarro (Pizarro, 2001) concluye que el estado debe dar garantías de una educación de calidad, independientemente de sus condiciones de ingreso y origen social. La estructura institucional necesaria para llevar a cabo la política social en la época actual debe tener una adecuada correspondencia con las nuevas condiciones y requerimientos que impone el patrón de desarrollo vigente.

Plantea que primero está el desafío de enfrentar la cuestión social con la misma preocupación que la económica y la política; luego se encuentra el reto de hacer converger la política y los programas de salud, educación y vivienda -de naturaleza sectorial- con la atención de los grupos vulnerables cuya esencia es la focalización y la territorialidad y, por último, es preciso concertar los esfuerzos de diversos actores e instituciones para erradicar la pobreza y reducir la vulnerabilidad.

En esta línea y en el marco específico educativo y nacional surge la creación de la educación para adultos bajo las distintas modalidades.

Uno de los investigadores que toma el tema de la complejidad en la labor docente en este programa es Lisandro David Hormaeche (Hormaeche, 2013) quien se propone indagar acerca de las representaciones de los/as docentes sobre de los saberes que deben enseñar a sus estudiantes en el marco del programa CENS en la provincia de La Pampa. Luego del

análisis de las normativas propias del programa a nivel nacional y jurisdiccional, entrevistas a docentes que participaron del programa y algunos materiales didácticos utilizados por los mismos en los espacios de tutorías, concluye que las diversas sedes construyen criterios propios sobre ‘qué deben’ darles a los jóvenes. Algunos más cercanos a la idea de ‘alumnos en clases’, otros en función de ‘contenidos prácticos para la vida.

Por su parte, Patricia Chaves (Chaves, 2009) habiéndose propuesto describir las opiniones que tienen los docentes de los CENS respecto de la educación necesaria para esta población se aproxima a la idea de que no se observa una cultura institucional, de modo tal que la construcción de identidades para los CENS se basa en las concepciones vigentes en el cuerpo docente. Asimismo, postula que en tanto la capacitación y formación docente no cubra estos aspectos y no se procure generar un debate sobre los objetivos y modos de trabajo necesarios en los CENS, el perfil de cada institución será un conjunto heterogéneo de tendencias que estarán en dependencia de las opiniones de los docentes.

En un nivel más concreto, y ante la ausencia de investigaciones sobre las prácticas docentes vinculadas a la enseñanza de Economía y Gestión en la educación para adultos en contextos de vulnerabilidad social resulta interesante resaltar la publicación realizada por los autores Edison Fredy León-Paime y María Emma Ardila-Trujillo (León-Paime & Ardila-Trujillo, 2013) donde realizan una aproximación comprensiva al papel que tienen las trayectorias de los docentes de contabilidad de gestión en la definición de la práctica docente que despliegan. Así, a través de una investigación del tipo exploratoria comparativa, luego de realizar entrevistas de profundidad a 6 docentes, concluyen que la relación entre estas lógicas y las prácticas docentes está dada por la formación de un conocimiento profesional que vincula las demandas de los campos empresariales y educativos.

Por otra parte, y entendiendo la vulnerabilidad social presente en los actores es interesante mencionar el trabajo de Solís García, Patricia Borja y González, Víctor (Solís García & Borja González, 2017) habiéndose propuesto describir el concepto Efecto Pigmalión y su aplicación en el ámbito educativo concluyen que el mismo se refiere a que la expectativa que tiene una persona sobre otra puede llegar a influir en el rendimiento de dicho sujeto. Este efecto tiene influencia sobre la autoestima, el rendimiento, las actitudes, la motivación y los comportamientos del alumnado. Tiene una doble dirección y nos obliga a ser conscientes de la importancia de mostrarle a un alumno confianza y expectativas de éxito

en sus tareas para que trate de hacer realidad las esperanzas que se han depositado en él. La labor docente es vital para lograr alumnos con autoconcepto positivo que puedan enfrentarse a los retos educativos.

De la revisión de los estudios e investigaciones anteriores se puede extraer que el si bien los programas vigentes pretenden dar respuesta a la complejidad social reinante en materia educativa y su finalidad es insertar a gran parte de la población en el mundo laboral, el camino al éxito es subjetivo y depende de los conocimientos técnicos y aptitudes y habilidades sociales del cuerpo docente y directivo.

La Enseñanza

De acuerdo con el autor Feldman (Feldman, 2010) “La enseñanza es una actividad que puede circunscribirse a la relación entre un grupo de estudiantes y sus profesores. Pero también puede analizarse en el marco de los grandes sistemas escolares que son la organización institucional de la enseñanza en nuestras sociedades. La educación hoy en día se realiza mediante la incorporación de grandes grupos de la población en un sistema, secuenciado por niveles, que los reparte en grupos y los hace avanzar progresivamente de grado en grado, en el cumplimiento del plan de estudios, estableciendo algún sistema de créditos, credenciales y títulos. Estamos acostumbrados a pensar la educación en estos términos porque es la manera en que las sociedades modernas organizaron su proceso educativo”

Comenio (Comenio, 1657) señala cuál es su concepto de la enseñanza que se resume en una frase suya: "enseña todo a todos". Representa una sistematización teórica pionera en torno a la idea de tener un método. No obstante, Feldman (Feldman, 2010) menciona que la idea de escuela, tal como cuaja en el siglo XIX, sigue, en cierta medida, la tecnología intelectual de la producción industrial, reflejándose en los métodos de enseñanza. El desarrollo de las escuelas recurre al modelo del que se disponía para resolver el problema de producir algo en una escala mucho mayor a la conocida.

Enfatiza diciendo que “la enseñanza es entonces entendida como una respuesta a un problema social y la escuela, tal como la conocemos, es una respuesta al problema de

asegurar la producción de las habilidades y de las mentalidades que una sociedad necesita.”
(Feldman, 2010)

1. La educación de adultos en contextos de vulnerabilidad

Cuando pensamos en educación, generalmente la asociamos con la educación formal de niños, adolescentes y jóvenes. Si bien ellos son los principales beneficiarios de la educación según el derecho internacional de los derechos humanos, a los adultos también se los reconoce como titulares de derechos. El derecho a la educación es como todos los derechos humanos, es universal y se aplica de todas las personas, independientemente de su edad.

Según el derecho internacional, los objetivos de la educación incluyen el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre. El derecho a la educación reconoce la importancia de la educación como un proceso de toda la vida.

El aprendizaje y la educación de adultos es un componente básico del derecho a la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. “Comprende todas las formas de educación y aprendizaje cuya finalidad es lograr que todos los adultos participen en sus sociedades y en el mundo del trabajo. Designa el conjunto de todos los procesos educativos, formales, no formales e informales, gracias a los cuales personas consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen desarrollan y enriquecen sus capacidades para la vida y el trabajo, tanto en provecho propio como en el de sus comunidades, organizaciones y sociedades.” (Unesco, 2015)

Hay que mencionar, además que el aprendizaje y la educación de adultos tiene también beneficios económicos, sociales, políticos y culturales más amplios, especialmente reconocidos por Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2015) en la Agenda 2030 para el Desarrollo, que contiene varios objetivos relativos a la educación de adultos y cuenta con el compromiso de todos los Estados.

De acuerdo con un informe realizado por Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2015) el desarrollo sostenible tiene como objetivo “la erradicación de la pobreza en todas sus

formas y dimensiones, la lucha contra la desigualdad dentro de los países y entre ellos, la preservación del planeta, la creación de un crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible y el fomento de la inclusión social”

Para ser más específicos Freire (Freire, 2005), haciendo referencia a los individuos en condiciones opresivas y entendiendo que una persona sin acceso a la educación se encuentra en una condición de vulnerabilidad y dependiente de un sistema opresor, reflexiona diciendo que la acción liberadora debe intentar, a través de la reflexión y de la acción, transformarla en independencia. Es necesario también que se inserten críticamente en la situación en que se encuentran y por la cual están marcados.

Asimismo, al analizar la relación educador-educandos dominante en la escuela actual, encontramos que presentan un carácter narrativo, discursivo. No obstante, Freire (Freire, 2005) discrepa diciendo que referirse a la realidad como algo detenido, estático y ajeno a la experiencia existencial de los educandos es obsoleto y ya que la narrativa se encuentra desvinculada al contexto que habitan.

Simultáneamente, Freire (Freire, 2005) enfatiza al mencionar que “en la visión bancaria de la educación, el saber, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituyen lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro.” A través de su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, los hombres simultáneamente crean la historia y se hacen seres históricos-sociales.

Volviendo al tema que nos ocupa, Feldman (Feldman, 2010) menciona que la idea de persona educada es, por supuesto, una idea relativa. Cambia con las culturas. En sociedades multiculturales es relativa a construcciones de grupos, sectores, comunidades o corrientes. Algunas perspectivas enfatizan que los alumnos aprendan o sepan algo. El principal objetivo es que los alumnos sepan tales cosas, tengan tales habilidades o sean capaces de utilizar determinados procedimientos. Una persona educada es la que domina el contenido del curriculum: conoce estas informaciones y teorías, es capaz de aplicar estos u otros métodos y desarrolló cierto tipo de habilidades específicas que el plan de estudio pueda proponer. Otros profesores no se conforman con pensar que su tarea está centrada en que, al finalizar el curso, sus alumnos sepan algo o sean capaces de hacer algo. Algunos profesores quieren

que sus alumnos se conviertan en algo, que se desarrollen de una manera, que puedan expresarse o que adquieran una personalidad, por ejemplo, más autónoma.

Jose Menendez Cabrera (Cabrera, 2020) al analizar las condiciones propicias para el aprendizaje en contextos de vulnerabilidad plantea que la función primordial para la que ha creado la escuela es para que los alumnos aprendan. Las condiciones que los profesores establecemos para que ello ocurra tienen que ver con cómo nos planteamos el proceso de enseñanza, como van a aprender los alumnos y cuáles son las condiciones previas de tipo relacional, anímico y espacial que van a favorecer el clima de aprendizaje.

Dicho esto, si el proyecto educativo se ubica en zonas de gran fragilidad respecto a las condiciones socioeconómicas, aun se hace más necesario el rol referencial de los maestros en el tipo de relaciones que se favorecen, y las precondiciones que han de facilitar un aprendizaje efectivo.

2. Legislación Argentina y el acceso a la educación gratuita y universal

Una responsabilidad clave de los Estados es establecer un marco legal y regulador que garantice el acceso a oportunidades de aprendizaje y educación de adultos, especialmente para personas de grupos marginados. Además, los Estados tienen obligaciones bajo el derecho internacional de los derechos humanos en lo que concierne a ciertas formas de aprendizaje y educación de adultos.

Considerar las diversas experiencias en educación de jóvenes y adultos y las concepciones que fueron predominando a lo largo de la historia permite contar con elementos para ir deconstruyendo los múltiples factores que incidieron en la forma en que se fue insertando esta modalidad en el sistema educativo y las vicisitudes que impulsaron y/o dificultaron el desarrollo de una identidad.

No es el objetivo de este documento realizar una exhaustiva revisión histórica y política de la modalidad en la Argentina, sólo mencionaremos a modo de ejemplo algunos hitos significativos tales como las primeras escuelas nocturnas para adultos de fines del siglo XIX, que surgen no sólo para paliar el analfabetismo sino también para brindar educación al creciente número de inmigrantes, y la Ley N° 1420 del año 1884 como el primer instrumento

legal donde se hace presente la educación de adultos pero sin llegar a reconocer su especificidad.

Desde sus orígenes como un sistema compensatorio para quienes no habían logrado completar sus estudios, la educación de jóvenes y adultos fue equiparada con la educación primaria. La configuración “primarizada” de la modalidad se consolidó en aspectos tales como el uso de aulas destinadas a niños, los contenidos y los rígidos mecanismos de control del nivel primario, lo cual persiste aún en estos tiempos.

La Ley Federal de Educación N° 24.195 (Presidencia de la Nación, 1993) sancionada en el año 1993 incluyó a la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) como un “Régimen Especial” que tenía por finalidad atender las necesidades no satisfechas por la educación básica del sistema mediante la implementación de propuestas diferenciadas en función de las particularidades del sujeto o del medio, o mediante ofertas educativas de menor duración y con preparación ocupacional específica para quienes hubieran terminado la Educación General Básica y Obligatoria. Los objetivos de la EDJA, tal como subraya la Ley mencionada en su Artículo 30, consistieron en “el desarrollo integral y la cualificación laboral de todas aquellas personas que no cumplieron con la educación general básica, o de aquellas que desean adquirir o mejorar su preparación continuando sus estudios en los siguientes niveles del sistema; promover la organización de sistemas y programas de formación y reconversión laboral, que serán alternativos o complementarios a los de la educación formal (...)”. El Documento Serie A N° 212 (1999) es el único marco legal que enumera principios y criterios básicos de la educación de jóvenes y adultos, entre los cuales se destacan el derecho de todas las personas a una educación de calidad acorde con las transformaciones del mundo contemporáneo y el aprendizaje durante toda la vida y hace referencia a los sujetos de la EDJA como “aquellas personas que desean seguir estudiando para obtener nuevas certificaciones, formación o reconversión laboral”. También define los criterios curriculares dentro de un marco de apertura y flexibilidad para que cada persona elija el trayecto más conveniente, con posibilidades de ingreso y egreso de acuerdo a las necesidades personales. Un aspecto a destacar es que reconoce la existencia de una multiplicidad de ámbitos de aprendizaje, pero, en general, los vincula con la necesidad de empleo, ocupación o trabajo.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (Presidencia de la Nación, 2006), en su Art. 17 menciona la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y la coloca en la categoría de

modalidad. Su finalidad es garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, así como la vinculación con el mundo del trabajo.

En este sentido, deja a un lado su consideración como régimen especial y como preparación instrumental para la inserción laboral. Se hace de esta manera un reconocimiento a la diversidad, a la articulación con el mundo del trabajo a partir de la formación para la vida democrática; reconoce los saberes previos y propone su legitimación dentro del sistema formal.

Es dentro del marco de esta Ley que se enmarca esta propuesta, superando ciertas limitaciones que significaron para esta modalidad los encuadres normativos preexistentes en relación con el desarrollo de políticas educativas que contemplaran la compleja realidad de la población joven y adulta. Un encuadre legal que aspira a superar las propuestas educativas para jóvenes y adultos centradas en la alfabetización y la terminalidad de la escolaridad obligatoria, y que se proyecta hacia una mayor vinculación con la realidad y las necesidades cotidianas de la población a quien está destinada, tales como el trabajo, la producción, la organización comunitaria, la salud, el medio ambiente y el desarrollo cultural.

Es interesante agregar que dentro de la oferta educativa vigente para nuestro público objetivo, podemos encontrar los siguientes propuestas:

1) Educación a distancia: Adultos incorpora una nueva modalidad tecnológica a distancia que facilita a los alumnos el acceso a las cursadas a través de planes de estudio articulados en una Plataforma Virtual con Tutorías: campusvirtualadultos.com.ar. El tiempo de duración varía según la trayectoria educativa del alumno.

2) Primaria: La Primaria de Adultos está dirigida a jóvenes y adultos mayores de 14 años que quieran terminar sus estudios a través de las Escuelas de Educación Primaria para Adultos (EEPA), los Centros de Educación de Adultos de Nivel Primario (CEA) y los Centros No Nucleados (CNN). Dichas instituciones funcionan en los turnos mañana, tarde o noche y la incorporación de estudiantes puede hacerse durante todo el año.

3) Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS): La Secundaria para Adultos es una oferta educativa que tiene como eje central los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS). Los mismos están destinados a personas que tengan 18 años o más y que quieran iniciar o retomar sus estudios secundarios. Cuentan con un plan de estudios de tres años de

duración con una cursada de tres veces por semana. Se puede finalizar en menos tiempo, dependiendo de los estudios previos de cada estudiante, dado que se reconocen las materias ya aprobadas, a través de un sistema de equivalencias. Funcionan en los turnos mañana, tarde o noche.

4) Fines Trayecto Secundaria: El Plan FINES Trayecto Secundario toma en consideración los saberes previos de los estudiantes que se reinsertan en el sistema y ofrece una modalidad de cursada accesible para adultos que tienen otras responsabilidades familiares y laborales. Tiene una duración estimada de tres años, con una cursada de tres veces por semana.

5) Fines deudores de materias: El Plan FINES Deudores de Materias es una propuesta destinada a aquellas personas que han terminado de cursar la Escuela Secundaria y adeudan materias. Esta oferta se brinda en 350 sedes y los interesados pueden provenir de una escuela de cualquier parte del país, en todas sus modalidades y planes de estudios. Cuenta con dos ejes rectores. El primero es el de Terminalidad, el cual permite a los estudiantes conseguir la titulación del nivel secundario. El segundo es el de Reingreso, cuya finalidad es la de posibilitar que las personas que tienen materias pendientes de aprobación de algún año del nivel secundario puedan cursar tutorías para eximirlas y acceder al año inmediato superior.

6) Secundaria con oficios: El Programa Secundaria con Oficios es una oferta educativa que vincula a la Escuela Secundaria con la Formación Profesional. La misma tiene una duración de tres años y en cada uno de ellos se desarrolla un oficio específico, con su certificación correspondiente. El Programa otorga acreditaciones oficiales en las áreas de la Construcción, Mecánica, Plástico, Energía, Carpintería, Servicios Personales, Administración y Hotelería, Gastronomía y Turismo, simultáneamente con el título secundario.

7) Centros Especializados de Bachilleratos para Adultos (Cebas): Los Centros Especializados de Bachilleratos para Adultos con orientación en Salud Pública son parte de un programa de formación secundaria que tienen como eje de su currícula los Talleres de Salud. Existen 19 Centros en la Provincia de Buenos Aires.

8) Programa de Alfabetización Ser Parte: El Programa Bonaerense de Alfabetización “Ser Parte...de una nueva oportunidad” busca contribuir en los procesos de participación y aprendizaje de jóvenes y adultos. Una de las metas es asegurar el acceso de jóvenes y adultos a la cultura escrita, prestando especial atención a las trayectorias educativas de los alfabetizandos en articulación con el mundo del trabajo.

La Práctica docente

“Los profesores no podemos cambiar los contextos sociales donde están las escuelas en las que trabajamos ni los de los alumnos y familias que allí acuden, pero sí podemos decidir cuáles van a ser nuestras prioridades y propuestas educativas para conseguir crear contextos de aprendizaje seguros y motivadores” (Cabrera, 2020)

En el desarrollo de su tarea los docentes ponen en juego capacidades propias de su actividad. Es cierto que cada uno imprime sus características personales a la tarea que realiza y que hay rasgos propios de la enseñanza de ciertas materias o áreas. Pero también es cierto que la actividad docente presenta rasgos generales que permiten establecer un marco básico de capacidades, necesarias para desenvolverse de manera adecuada. (Feldman, 2010)

En principio, puede decirse que un buen desempeño escolar requiere capacidad para desenvolverse en distintas tareas. Ellas están dirigidas a crear los escenarios propicios para los propósitos formativos de las escuelas. Desde un punto de vista general, puede decirse que estas tareas son: la enseñanza interactiva, la planificación, la evaluación, la coordinación de la dinámica grupal, la organización y disciplina y la actividad institucional. Cada una de estas dimensiones expresa un aspecto importante de la tarea escolar y cada una tiene importancia en el éxito de la misión de las escuelas.

En adición, Freire (Freire, 2008) manifiesta que la practica educativa es algo muy serio. “Tratamos con gente, niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, con nuestra preparación científica y nuestro gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo.”

De acuerdo con la visión de Litwin (Litwin, 2009) los docentes con vocación de enseñanza reconstruyen narrativas significativas con sus alumnos y responden a las complejas exigencias de la escuela contemporánea con las contradicciones que implica oír y desoír alternadamente, en pos de la educación, los requerimientos sociales y políticos de las

sociedades, las familias y los jóvenes. La escucha sensible, la comprensión y la compasión son en sí mismos una preocupación en el acto de enseñar.

1. Estrategias para la gestión de clases: el contexto y el grupo.

Gestionar la clase hace referencia a los aspectos organizativos, de uso del tiempo, ritmo y variaciones que deban introducirse en el curso de cada actividad. Feldman (Feldman, 2010) resalta que “cualquiera que tenga experiencia en la enseñanza comprende con facilidad lo importante que resulta este aspecto para que las estrategias destinadas a promover el aprendizaje encuentren un ambiente favorable y propicio para su desarrollo.” La gestión de la clase, desde ya, está relacionada con el enfoque principal que se adopte. Sin embargo, sea cual sea este, siempre un docente debe ser capaz de organizar las tareas de aprendizaje; promover la interacción con el material de trabajo y establecer un tiempo y un ritmo adecuado; graduar el tiempo y el ritmo de trabajo de acuerdo con las posibilidades de distintos alumnos e intervenir eficazmente en situaciones cambiantes de la clase.

El dominio de la gestión de la clase es particularmente importante en cualquier nivel de enseñanza y en cualquier área o asignatura. Sus variables básicas forman parte del escenario general en el cual se pueden desenvolver, de manera adecuada, las actividades de enseñanza y las tareas de aprendizaje. De alguna manera, la gestión de la clase forma parte del manejo del ambiente y de los recursos disponibles, entre los cuales el tiempo siempre es crítico, para que la actividad educativa sea posible.

Dicho de otra manera, los autores Anijovich y Mora (Anijovich & Mora, 2009) definen las estrategias de enseñanza como el “conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”

En este sentido, Alicia Camilloni (Camilloni, 1996) menciona que es “indispensable, para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. La relación

entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles”.

A partir de estas consideraciones, es posible afirmar que las estrategias de enseñanza que un docente elige y utiliza inciden en: los contenidos que transmite a los alumnos; el trabajo intelectual que estos realizan; los hábitos de trabajo, los valores que se ponen en juego en la situación de clase; el modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros.

A su vez, de acuerdo con los autores Anijovich y Mora (Anijovich & Mora, 2009) las estrategias tienen dos dimensiones: “La dimensión reflexiva en la que el docente diseña su planificación. Esta dimensión involucra desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso y la dimensión de la acción involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas.

Estas dos dimensiones se expresan, a su vez, en tres momentos: 1. El momento de la planificación en el que se anticipa la acción. 2. El momento de la acción propiamente dicha o momento interactivo. 3. El momento de evaluar la implementación del curso de acción elegido, en el que se reflexiona sobre los efectos y resultados obtenidos, se retroalimenta la alternativa probada, y se piensan y sugieren otros modos posibles de enseñar.

En síntesis, resulta necesario que el docente conociendo las teorías, propuestas desarrolladas, el contenido a enseñar y el contexto en el cual se encuentra inmerso, desarrolle su práctica y pueda construir nuevos recursos con el objetivo de lograr una transformación de sus educandos. El éxito de este desarrollo dependerá de su caja de herramientas teóricas - prácticas que va a ir incorporando desde su formación inicial y acrecentándolo con el desarrollo de su labor.

Resulta interesante la opinión de Liliana Sanjurjo (Sanjurjo & Alonso, 2008) por la que menciona que “tanto la selección de técnicas, recursos o procedimientos como la construcción de secuencias didácticas se hacen siempre en función de lo que el docente crea más conveniente para promover, facilitar, concretar el aprendizaje de un contenido escolar en una situación particular. Las decisiones didácticas tienen siempre un fundamento, provenga éste del conocimiento teórico o experimental.

Si un docente enseña a sus alumnos sólo a través de informaciones verbales o los hace interaccionar con los contenidos, con o sin intervención de su parte, subyace a cada una de esas modalidades de resolver el trabajo en el aula una concepción acerca de cómo se produce el aprendizaje, de cómo concretarlo y en definitiva acerca de cómo son sus alumnos, qué es el contenido escolar y qué la enseñanza.” (Sanjurjo & Alonso, 2008)

2. El aula, cultivador de situaciones de aprendizaje.

Citando a Freire (Freire, 2005) “la teoría en sí misma no transforma el mundo. Puede contribuir para su formación, pero para eso tiene que salirse de sí misma y tiene que ser asimilada y reelaborada por aquellos que van a causar con sus acciones reales y efectivas esa transformación.”

Las situaciones de aprendizaje se generan mediante el uso de distintas estrategias, procedimientos y técnicas de enseñanza. Perkins (Perkins, 1995) considera que la cantidad de buenos métodos pedagógicos disponibles superaba el uso real que se hacía de ellos y que, por lo tanto, el problema didáctico no consiste en la búsqueda de la propuesta “salvadora” sino en desarrollar la capacidad de usar de forma válida métodos válidos.

En relación con el tema, Feldman (Feldman, 2010) menciona que las técnicas y los procedimientos son los medios para formar la experiencia y se definen con relación a un curso de acción: preguntar, exponer, mostrar. Constituyen instrumentos básicos para la dirección de la clase y del aprendizaje. Por ejemplo: Formulación de preguntas didácticas orientadas a diferentes propósitos y/o momentos del proceso de aprendizaje; narraciones; exposiciones breves sobre distintos temas; actividades basadas en la formulación y resolución de distintos problemas; uso de distintas formas de representación de la información en las actividades de enseñanza y en las tareas de aprendizaje; actividades de discusión grupal; actividades de observación; actividades mediante la demostración (o proporcionar un modelo de acción); uso de recursos tradicionales (láminas, mapas, maquetas, objetos, modelos) y herramientas informáticas en las actividades de enseñanza y tareas de aprendizaje; lectura de textos y escritura de textos específicos (informes, narraciones, descripciones).

“Estos recursos básicos no se identifican con una orientación pedagógica en particular, ni constituyen un enfoque de enseñanza. Tal como aquí se estipula el sentido del término, se diferencian de las estrategias o de los modelos de enseñanza.” (Feldman, 2010)

Por otra parte, las estrategias o los modelos son producto de orientaciones pedagógicas definidas. Son estrategias complejas que valoran algunos propósitos educativos por sobre otros, enfatizan ciertas dimensiones del aprendizaje, poseen su propia fundamentación, una secuencia específica de actividades, una forma particular de intervención del docente, una estructuración definida del ambiente de la clase, principios acordes para regular la comunicación, etc. Dentro de su campo de aplicación conforman una metodología completa. Solo por dar algunos ejemplos: Enseñanza por descubrimiento; Formación de conceptos o enseñanza inductiva; Instrucción programada; Investigación científica; Organizadores previos o métodos de exposición-discusión; Investigación jurisprudencial; Simulación; Trabajo por proyectos; Enseñanza directa; Método de casos.

Las formas de enseñanza definen un principio general de la actividad más que una actividad específica: enseñar mediante la exposición, enseñar mediante la guía, el control y la modelización de la actividad del alumno, enseñar mediante la incitación a la búsqueda, la reflexión y la investigación por parte de los alumnos de distintos asuntos. Como se puede apreciar, estas maneras generales de enseñar guardan una estrecha relación con la manera en que fueron considerados distintos tipos de contenidos. Ninguna de las formas de enseñanza es excluyente de las otras y, más bien, cumplen funciones complementarias con respecto a un programa de estudios. Como dice Perkins: “La instrucción didáctica satisface una necesidad que surge en el marco de la instrucción: la de expandir el repertorio de conocimientos del alumnado. El entrenamiento satisface otra necesidad: la de asegurar una práctica efectiva. Y, por último, la enseñanza socrática cumple otras funciones: ayudar al alumno a comprender ciertos conceptos por sí mismo y darle la oportunidad de investigar y de aprender cómo hacerlo”. (Perkins, 1995)

En este punto, es interesante incorporar la reflexión de Litwin (Litwin, 2009) quien al indagar sobre estrategias innovadoras en búsqueda de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o sus resultados menciona que “contextualizar, descontextualizar y recontextualizar se transforman casi de manera inconsciente en un

ejercicio crítico importante para reconocer si una experiencia puede confirmar nuevamente el valor que tuvo antaño en las nuevas realidades”.

Trae a colación las teorías constructivistas desarrolladas por Piaget y Gardner cuyos aportes contribuyeron a ser el puntapié inicial del desarrollo de contenidos que responden a propósitos diferentes pero que permiten alentar en los estudiantes la indagación, la reflexión, la observación sistemática y el espíritu científico.

A modo de cierre de este tema, es interesante traer la reflexión de Miguel Lopez Melero (Sacristán J. G., 2010) al mencionar que las aulas son comunidades de convivencia y aprendizaje cuyo fin es que los educandos tengan las mismas “oportunidades de participar en la construcción del conocimiento basado en el aprendizaje dialógico, en el que el mundo de significados depende de la calidad de las interacciones que se produzcan en el aula.”

Lo más importante en este modo de aprender es que el alumnado se va responsabilizando de su propio aprendizaje y es capaz de autorregularlo, donde el conversar, el intercambiar puntos de vista diferentes y la actividad compartida, son los pilares del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El currículo adaptado

1. ¿Es posible innovar en entornos vulnerables y con pocos recursos?

De acuerdo con el análisis propuesto por Cabrera (Cabrera, 2020) “la innovación desarrollada a lo largo del siglo XX en la mayoría de los países de nuestro entorno cultural ha estado identificada con proyectos que requerían un buen nivel de recursos económicos y un entorno de familias de alto nivel social. Excepto experiencias puntuales, muy difíciles de extrapolar a otros lugares y que resulten sostenibles en el tiempo, la innovación conocida ha sido una herramienta exclusiva de para los ricos del pasado siglo.

Esta dificultad para universalizar nuevos modelos de escuela ha sido uno de los principales obstáculos que han esgrimido las autoridades políticas para no avanzar en otro tipo de enseñanza. Pero los cambios, ya suficientemente señalados por los expertos en los ámbitos

de la tecnología y de la configuración social, están provocando que muchas escuelas situadas en entornos vulnerables estén desarrollando propuestas muy rupturistas desde una mirada sistémica de sus proyectos educativos. Innovar en entornos vulnerables es abrir itinerarios de futuro.

La transformación social impulsada por proyectos disruptivos necesita de la capacidad de entornos comunitarios y de liderazgos asociados.

La función primordial para la que se ha creado la escuela es para que los alumnos aprendan. Las condiciones que los profesores establecen para que ello ocurra tiene que ver con cómo se plantean el proceso de enseñanza, cómo van a aprender los alumnos y cuáles son las condiciones previas de tipo relacional, anímico y espacial que van a favorecer el clima de aprendizaje.

Si el proyecto educativo se ubica en zonas de gran fragilidad respecto a las condiciones socioeconómicas, aun se hace más necesario el rol referencial de los maestros en el tipo de relaciones que se favorecen, y las precondiciones que han de facilitar un aprendizaje efectivo.

Los profesores no pueden cambiar los contextos sociales donde están las escuelas en que trabajan ni los de los alumnos y familias, pero si pueden decidir cuales van a ser sus prioridades y propuestas educativas para conseguir crear contextos de aprendizaje seguros y motivadores.

2. Selección de contenidos para la educación de adultos a contextos de vulnerabilidad social

Cuando se utiliza la expresión “selección de contenidos”, se dice una verdad a medias. La selección no consiste en elegir de un stock. La selección involucra, simultáneamente, las operaciones de recontextualización y representación del conocimiento. La selección no es simplemente un recorte de un campo disciplinar. Al mismo tiempo, cuando se selecciona se recontextualiza según unos propósitos y se representa el conocimiento para su comprensión. Es evidente que, cuando más se avanza en el sistema educacional el conocimiento se acerca más al contexto original. Cuanto más básico es el nivel educativo, estos procesos son más complejos.

La selección de contenidos es una cuestión siempre problemática. En su sentido más general alude a qué elegir dentro de lo posible para un curso o una carrera determinada. En un sentido un poco más molesto supone el reconocimiento de que no se puede enseñar todo. Como todo principio selectivo, la definición de contenido implica inclusiones y exclusiones. De este modo, la definición del contenido no solo significa la creación de una versión especial para la enseñanza. También significa una elección con los mismos objetivos. Esta selección, como cualquiera que se realice, puede apoyarse en diversos criterios y responder a variedad de razones. Pero, en cualquier caso, es necesario reconocer que es una elección posible y que podría recurrirse a otras.

Todo proceso de selección está, principalmente, guiado por las finalidades de un curso o de un nivel educativo. Son esas finalidades variables las que, en definitiva, orientan la selección. La diferencia de finalidades genera distintos realces, énfasis y prioridades en la selección y formulación de contenidos. Los propósitos educativos son los que orientan y dirigen, de acuerdo con intereses específicos, la selección.

Desde el punto de vista de la programación la selección de contenido puede ser considerada como un proceso práctico y, a modo de resumen, se pueden plantear algunos principios de selección.

- El primero, es muy sencillo: es necesario revisar periódicamente los programas y compensar lo que se agregue suprimiendo alguna cosa anterior. No se puede acumular todo porque el tiempo educativo no aumenta tanto como el conocimiento. Es necesario asegurar la asimilación de los modos de pensamiento fundamentales, pero también de las técnicas necesarias para el estudio (empleo de ficheros, manejo de bases de datos, búsqueda documental, comunicación de resultados, etc.) que se suponen requisitos para un programa de trabajo.
- La selección debe asegurar progresividad en el avance (que suponga una línea desde la iniciación al dominio dentro de un campo o disciplina) y la posibilidad de revisar y retomar temas, conceptos o ideas ya estudiados. Todo aprendizaje tiene cierto requisito de redundancia. Esto es, la posibilidad de revisar y retomar temas, conceptos o ideas ya estudiados. La frase: “esto ya fue dado” puede ser una buena racionalización, pero no implica el dominio necesario.

- Un programa debe ser posible de cumplirse sin que signifique una proeza. El dilema, siempre presente, se da entre la extensión (tratar una cantidad importante de contenidos) y la profundidad en el tratamiento de los temas. se trata de un balance siempre difícil ya que aquí es bien aplicable la teoría de la “frazada corta”: a más extensión se limita la profundidad y viceversa.
- Todo proceso de selección debe ser capaz de justificar la exigibilidad de los contenidos que plantea. Debe responder a la pregunta ¿qué tipo de argumentos avalan la inclusión de aquello que fue seleccionado? ¿Por qué puede exigirse a los estudiantes su dominio? La selección de contenidos también debe asegurar, dicho en sentido amplio, su transmisibilidad. La idea de transmisibilidad está relacionada con distintas variables: deben poder ser transmisibles en el tiempo disponible, deben ser transmisibles a estos alumnos (cuentan con los requisitos de conocimiento y con las capacidades de estudio), deben ser transmisibles con los recursos disponibles. La idea de transmisibilidad forma un fuerte par con la de exigibilidad y, en realidad, la compensa y limita
- Un proceso de selección de contenidos debe diferenciar qué aspectos del conocimiento resultan obligatorios, cuáles son de importancia, pero pueden ser opcionales para los alumnos y cuáles serán facultativos, o sea, opcionales para los profesores.

En algunos otros trabajos se plantean otros criterios complementarios como: representatividad de los contenidos seleccionados en relación con el universo del cual son tomados, posible transferibilidad a otros campos y contextos, consenso por parte de comunidades que puedan considerarse autorizadas para eso y especificidad en incluir aquellos contenidos que difícilmente sean tomados por otra materia o en otros cursos y que resultan “propios” de una asignatura en particular (Zabalza, 1995).

Encuadre Metodológico

El perfil de cada institución es un conjunto heterogéneo de tendencias que están en dependencia de las opiniones de los docentes. No se observa una cultura institucional, de modo tal que la construcción de identidades para los establecimientos abocadas a la educación de adultos se basa en las concepciones vigentes hoy en el cuerpo docente.

El presente trabajo tiene como objetivo general analizar las prácticas docentes vinculadas a la enseñanza de ciencias sociales y económicas en la educación para adultos, especialmente en contextos de vulnerabilidad social, con el fin de determinar su pertinencia en cuanto a la futura inserción laboral de los estudiantes.

Para ello se abordarán los siguientes objetivos específicos que permita profundizar en el análisis propuesto:

- Identificar los enfoques pedagógicos que suponen las prácticas docentes analizadas
- Describir el modo en que los docentes gestionan del aula
- Comprender como los docentes promueven un aprendizaje significativo de sus estudiantes
- Indagar sobre los criterios utilizados a la hora de seleccionar de contenidos
- Describir las estrategias didácticas utilizadas

Metodológicamente, se encuadra en un diseño cuantitativo y cualitativo, mediante la realización de entrevistas a 20 docentes de la población mencionada.

Análisis de Datos

Para dar respuesta al presente análisis se realiza una encuesta por muestreo cuya estructura se comenta a continuación.

Al ser consultados sobre su antigüedad en la docencia, el 44,5% manifiesta tener una antigüedad menor a 5 años, mientras que el 22,2% posee una antigüedad entre 5 y 10 años, y el 33,3% posee una antigüedad mayor a los 10 años. Esta mezcla nos otorga heterogeneidad en la muestra, como así también la formación de los mismos ya que el 55,6% manifiesta haberse formado en Universidades con su complemento pedagógico (38,9% Universidades Públicas versus 16,7% Universidades Privadas). El 44,4% refiere que su formación en la docencia proviene de Institutos Públicos Terciarios.

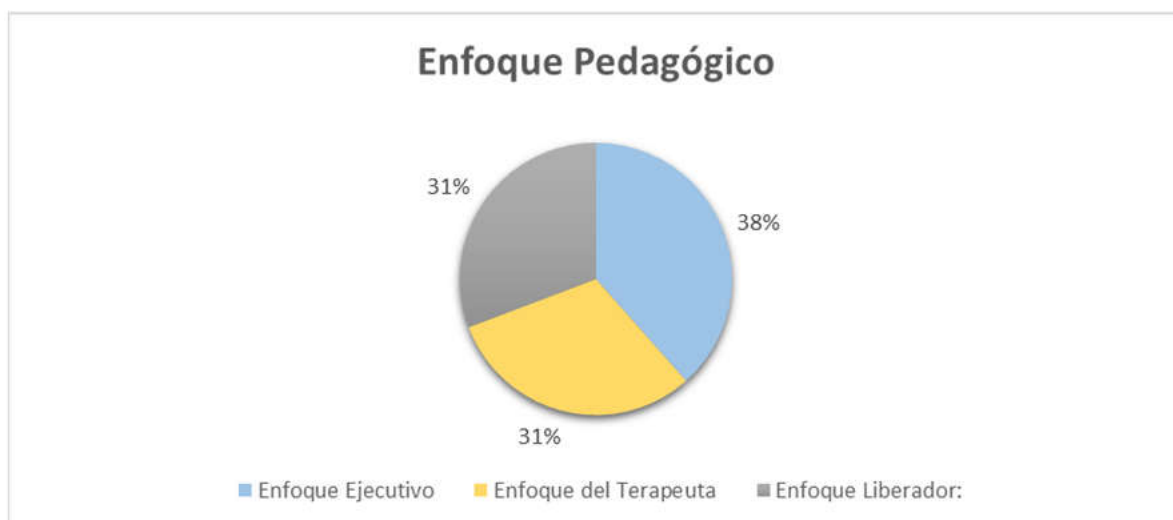
Respecto de la localización de las instituciones en las cuales ejercen su profesión, el 50% manifiesta prestar servicios en Instituciones Públicas Periféricas, aunque el 66,7% de la muestra también presta servicios en instituciones urbanas y el 61% ejerce cargos en ámbitos privados. Estos valores refuerzan la pluralidad de voces y la diversificación docente.

Al consultar sobre la modalidad en que poseen experiencia concreta dentro del ámbito que nos encuentra, se revela que más del 50% de los encuestados participa o participó en programas tales como Fines (57%), Secundaria para adultos (62%), CENS (44%) siendo sólo el 23% actores del programa Secundaria con Oficios (23%)

El 61,1% de los encuestados desarrolla materias curriculares versus el 38,9% cuya modalidad se encuadra en Talleres. De los docentes que desarrollan materias curriculares, el 83,33% sus contenidos son de índole económico-social y el mismo 83,3% manifiesta tener experiencia en instituciones con población en situaciones de vulnerabilidad social, siendo esa porción de la muestra, la que se considera para el presente análisis en profundidad.

1. Enfoques pedagógicos

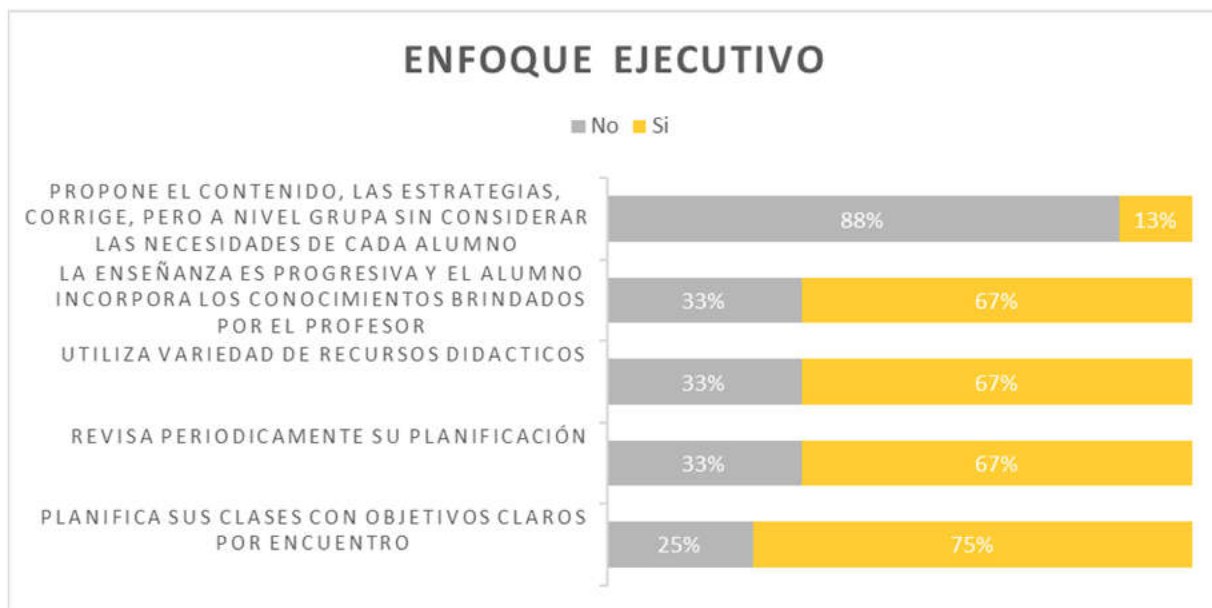
Uno de los objetivos que se plantean en el presente trabajo es indagar sobre los enfoques pedagógicos que motivan o son intrínsecos de la labor docente, dentro de contextos vulnerables. Se propuso focalizar en tres categorías o enfoques principales. El enfoque ejecutivo, la mirada del enfoque tipo terapeuta y por último un enfoque más freiriano o enfoque liberador.



Feldman (Feldman, 2010) caracteriza a la enseñanza como una respuesta a un problema social y la escuela, tal como la conocemos, es una respuesta al problema de asegurar la producción de las habilidades y de las mentalidades que una sociedad necesita. Podemos ver esta concepción reflejada en la muestra al notar que el 63% coincide en no estar representado por un único enfoque, y que es primordial tomar datos del contexto para fomentar el desarrollo del ser social.

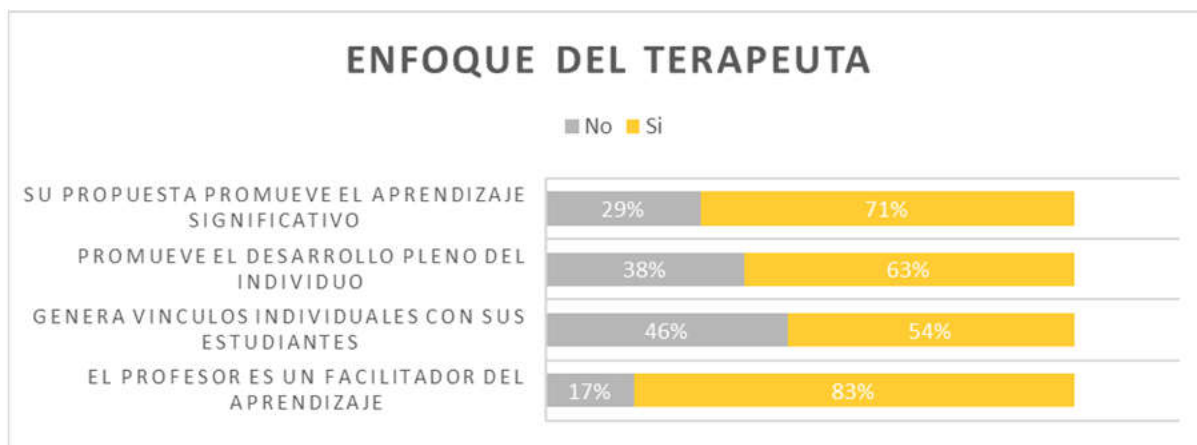
En adición, Freire (Freire, 2005) al manifestarse sobre la realidad menciona que no puede ser concebida como algo detenido, estático y ajeno a la experiencia existencial de los educandos, ya que la narrativa se encontraría desvinculada al contexto que habitan.

Revisando las características del enfoque ejecutivo, el 75% de la muestra indica que planifica sus clases con objetivos claros por encuentro, el 67% realiza una revisión y actualización de la planificación anual, y en los mismos resultados consideran que la enseñanza es progresiva, utilizando variedad de recursos didácticos donde el alumno va incorporando los conocimientos brindados por el profesor. Para tal fin, los docentes manifiestan en un 88% que si bien los contenidos, las estrategias se proponen para el curso en general, las correcciones y el seguimiento lo realiza considerando las necesidades individuales de cada alumno.



Por otra parte, al indagar sobre el enfoque del terapeuta, el 83% de la muestra manifiesta que el profesor debe ser un facilitador del aprendizaje de sus alumnos y promover

el aprendizaje significativo (de acuerdo al 71% de la muestra). Si es cierto que la muestra se encuentra dividida al consultar sobre lo vincular. El 54% considera muy importante que se generen vínculos individuales con sus estudiantes para promover el desarrollo pleno del individuo. Porcentaje relativamente parejo si consideramos el resto de las afirmaciones propuestas.

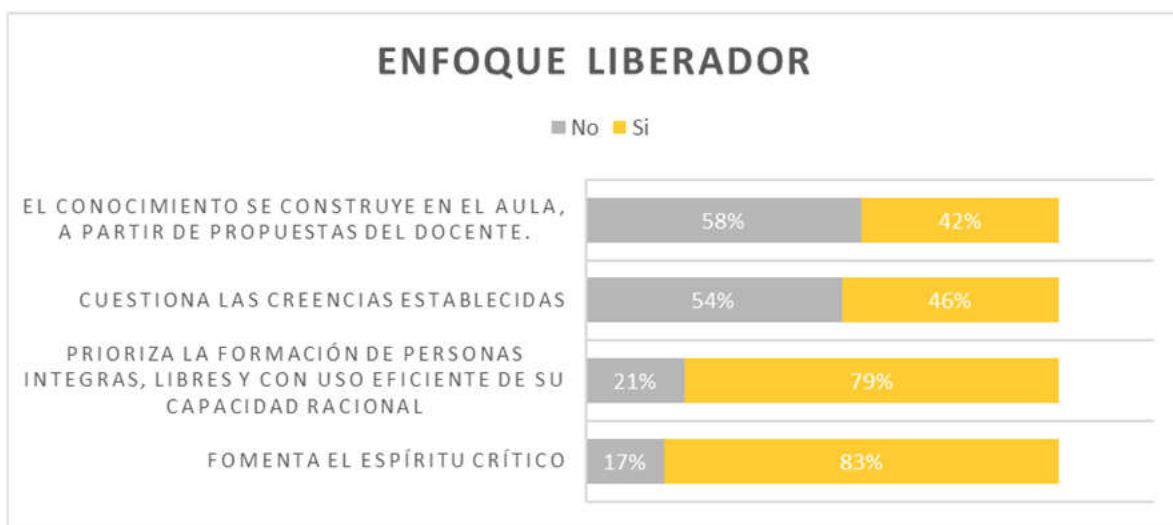


Por última instancia, pero no por eso menos significativa, al indagar sobre el Enfoque Liberador, Feldman (Feldman, 2010) plantea que al finalizar el curso, algunos profesores quieren que sus alumnos se conviertan en algo, que se desarrollen de una manera, que puedan expresarse o que adquieran una personalidad, por ejemplo, más autónoma, viéndolo reflejado en la muestra que se manifiesta pareja al adherir en un 83% a que el docente debe fomentar el espíritu crítico del alumno, priorizando en un 79% la formación de personas integrales, libres y con uso eficiente de su capacidad racional.

Podemos inferir gran vinculación a las ideas de Freire (Freire, 2005), quien haciendo referencia a los individuos en condiciones opresivas y entendiendo que una persona sin acceso a la educación se encuentra en una condición de vulnerabilidad y dependiente de un sistema opresor, reflexiona diciendo que la acción liberadora debe intentar, a través de la reflexión y de la acción, transformarla en independencia.

Al consultar sobre el cuestionamiento de las creencias establecidas, el 54% indica que no lo considera de vital importancia en el proceso de enseñanza, como así también el 58% manifiesta que no considera que el conocimiento se construya en el aula, a partir de las propuestas docentes. Esta última pregunta, si la relacionamos con la respuesta obtenida en el

enfoque ejecutivo, notaremos que predomina la mirada más clásica en donde el aprendizaje baja lineal del docente al alumno.



Por fuera de los enfoques propuestos para el análisis, se indaga sobre otros conceptos interesantes a la hora de considerar el enfoque pedagógico del docente.

Al consultar sobre el sistema educativo en general, el 58% de la muestra manifiesta que el mismo debe promover el desarrollo del Ser Social, contribuyendo al desarrollo de políticas de estado y del mercado laboral (en un 54%), alineado con el pensamiento de Pizarro (Pizarro, 2001) quien concluye que el estado debe dar garantías de una educación de calidad, independientemente de sus condiciones de ingreso y origen social. Plantea que primero está el desafío de enfrentar la cuestión social con la misma preocupación que la económica y la política; luego se encuentra el reto de hacer converger la política y los programas de salud, educación y vivienda -de naturaleza sectorial- con la atención de los grupos vulnerables cuya esencia es la focalización y la territorialidad y, por último, es preciso concertar los esfuerzos de diversos actores e instituciones para erradicar la pobreza y reducir la vulnerabilidad.

Por última instancia, manifiestan que en contextos de vulnerabilidad social se debe fomentar en similares porcentajes el desarrollo del Ser Social (67%) como de las herramientas necesarias para la inserción laboral (71%).

Como resultado de este eje de investigación podemos inferir que si bien los docentes se autoperciben con cierta tendencia hacia el enfoque ejecutivo, al indagar en la profundidad de la muestra es común la consideración de lograr la liberación y el empoderamiento de los

adultos en los procesos educativos, fomentando el desarrollo de sus capacidades para la vida y el trabajo.

Si consideramos la fragilidad de los actores y su contexto inmediato, sería interesante realizar una selección de los docentes en función de su perfil o enfoque pedagógico para abordar estos programas educativos, modificando el sistema tradicional de puntaje a fin de garantizar el compromiso de los mismos en su labor diaria.

Ya lo menciona Freire (Freire 2008) “tratamos con gente, niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, con nuestra preparación científica y nuestro gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo.”

2. Gestión del aula

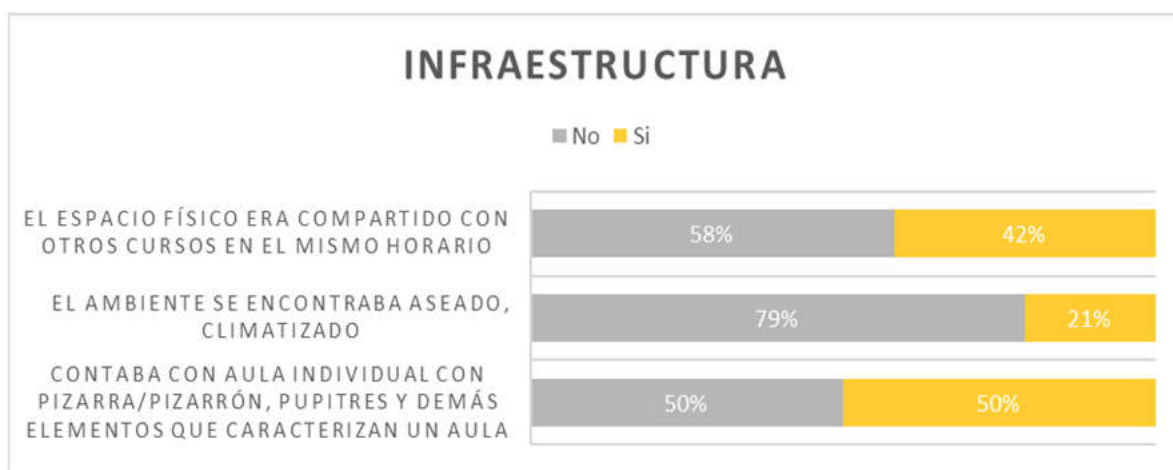
Otro de los objetivos propuestos para analizar en el presente trabajo es indagar sobre la labor docente en el aula, la cual se caracteriza como Gestión en el Aula.

El dominio de la gestión de la clase es particularmente importante en cualquier nivel de enseñanza y en cualquier área o asignatura. Sus variables básicas forman parte del escenario general en el cual se pueden desenvolver, de manera adecuada, las actividades de enseñanza y las tareas de aprendizaje. De alguna manera, la gestión de la clase forma parte del manejo del ambiente y de los recursos disponibles, entre los cuales el tiempo siempre es crítico, para que la actividad educativa sea posible.

Resulta imperioso observar la infraestructura disponible, sabiendo que el foco de nuestro análisis se fundamenta en entornos de vulnerabilidad social. Para ello, se consultó a la muestra si las instituciones en las que desarrollan sus labores (siempre remarcando el recorte propuesto) cuentan con la infraestructura necesaria y acorde para el desarrollo de las tareas, manifestando su negativa el 63% de los encuestados.

Profundizando en el tema, el 50% manifiesta contar con aulas individuales con los elementos clásicos (pizarra, pupitres, tizas o similares), no encontrándose el 50% restante en condiciones de afirmar dicha situación edilicia. Indagando aún más, el 79% de los participantes sugiere que las instalaciones no se encontraban en las condiciones de aseo óptimas, y menos aún climatizadas para las distintas estaciones climáticas.

Dato no menor es el que surge del 42% de la muestra que refiere a compartir las aulas con otros docentes de otras materias en el mismo horario y espacio, dificultando la comunicación con su grupo de alumnos.

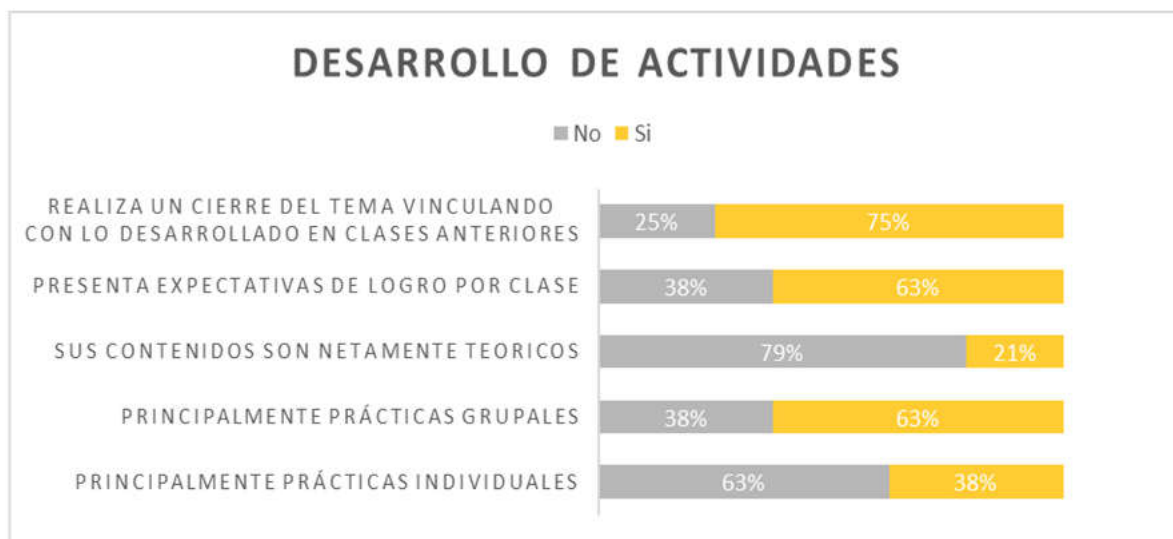


Dejando atrás las diferentes percepciones respecto de la infraestructura, e ingresando en la gestión plena del aula, se consulta sobre las prácticas habituales de los docentes, su propia gestión en el aula.

Camilloni (Camilloni, 1996) menciona que es indispensable, para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles.

Al consultar sobre el tipo de actividades que proponen a sus estudiantes, el 63% de los consultados indica que prioriza dentro de la clase realizar actividades grupales favoreciendo la comprensión y lo vincular.

Otro dato consultado fue si al comenzar la jornada, los docentes expresan las expectativas de logro por clase, indicando el 63% ser una práctica habitual en el desarrollo de sus actividades. Así mismo, el 75% profundiza en el tema y considera esencial realizar también un cierre del encuentro realizando un paralelismo con los contenidos dados anteriormente.

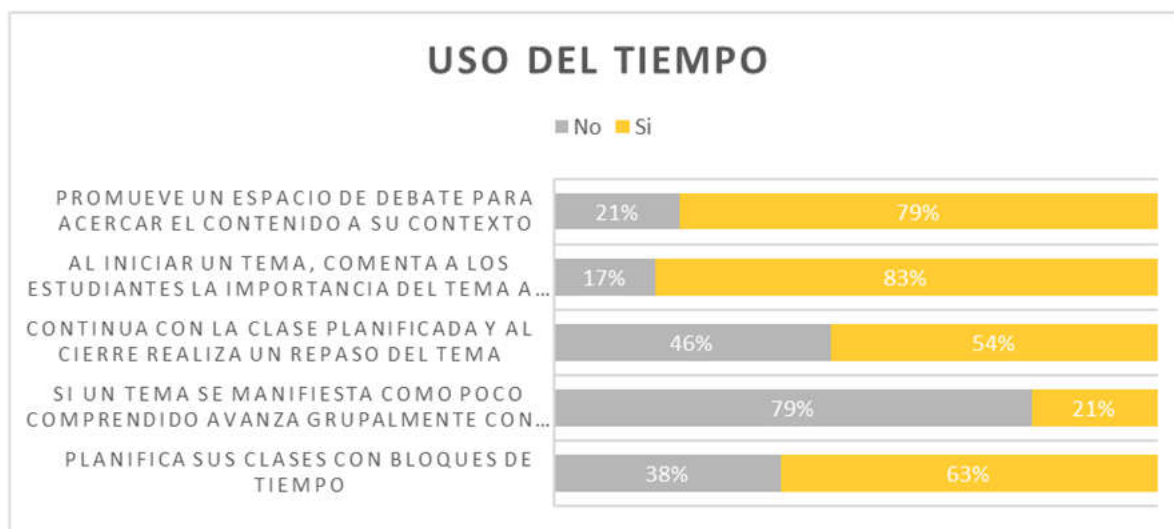


La pluralidad descripta nos acerca a lo analizado por Sanjurjo (Sanjurjo & Alonso, 2008) cuando infiere que si un docente enseña a sus alumnos sólo a través de informaciones verbales o los hace interaccionar con los contenidos, con o sin intervención de su parte, subyace a cada una de esas modalidades de resolver el trabajo en el aula una concepción acerca de cómo se produce el aprendizaje, de cómo concretarlo y en definitiva acerca de cómo son sus alumnos, qué es el contenido escolar y qué la enseñanza.

Otra arista por considerar en la gestión del aula por el docente es la administración de tiempo durante la misma. El 63% de los encuestados menciona que planifica sus clases por bloques de tiempo, pero el 79% de los mismo manifiesta que si un tema resulta poco comprendido por la mayoría del grupo, tiende a extender el tiempo estimado con el fin de facilitar un nuevo abordaje para el mismo tópico.

Al iniciar un nuevo tema, con una adherencia del 83% los docentes comentan a los estudiantes la importancia del tema a tratar, y su implicancia futura. Para ello, el 79% de los

encuestados indica que promueve espacios de debate para acercar los contenidos dados al contexto en el que habitan los estudiantes.



En conclusión, se infiere que la gestión del aula, así como las estrategias de enseñanza permite al docente tomar las decisiones que considere necesarias para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.

En contextos de vulnerabilidad social, con infraestructuras escasas y diversidad de escenarios posibles como realidades sociales que habitan las instituciones, el docente debe ser capaz de articular los recursos disponibles (propios y dados) en pos de priorizar el perfeccionamiento del acto escolar, alineándonos con la conclusión arribada por Patricia Chaves quien haciendo referencia en específico a los CENs menciona que hasta no se procure generar un debate sobre los objetivos y modos de trabajo necesarios en los CENS, el perfil de cada institución será un conjunto heterogéneo de tendencias que estarán en dependencia de las opiniones de los docentes. Opinión que extrapolo a las distintas propuestas de educación para adultos.

3. Aprendizaje significativo

Un objetivo muy interesante del presente análisis es si los docentes hacen uso de las herramientas y metodologías disponibles con el fin de promover un aprendizaje significativo en sus educandos. Ya lo mencionaba Freire (Freire, 2005) al inferir que la teoría en sí misma no transforma el mundo, puede contribuir para su formación, pero para eso tiene que salirse de sí misma y tiene que ser asimilada y reelaborada por aquellos que van a causar con sus acciones reales y efectivas esa transformación.

Bajo esa premisa, se realiza un relevamiento y se obtiene que el 71% de la muestra indica que promueve un pensamiento crítico en el aula, incorporando en un 67% del total ejemplos de la realidad cotidiana de los estudiantes a modo de facilitar la comprensión de los temas tratados.

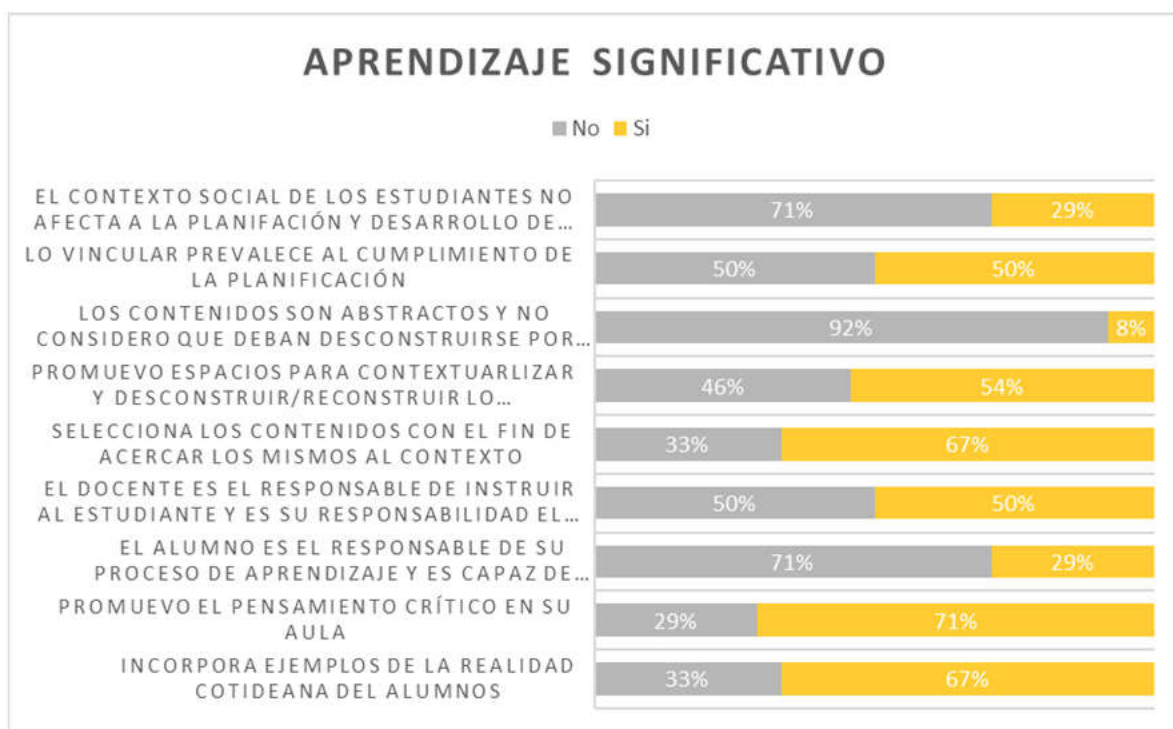
Para lograr dicha internalización de los contenidos, el 54% indica que promueve espacios para contextualizar, descontextualizar y recontextualizar los diversos tópicos. Y en este punto, en la naturaleza de la desconstrucción el 92% afirma la necesidad de realizar dicho proceso, validando la postura de Litwin (Litwin, 2009) quien al indagar sobre estrategias innovadoras en búsqueda de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o sus resultados, menciona que “contextualizar, descontextualizar y recontextualizar se transforman casi de manera inconsciente en un ejercicio crítico importante para reconocer si una experiencia puede confirmar nuevamente el valor que tuvo antaño en las nuevas realidades.

Otro tema por considerar a la hora del aprendizaje significativo es lo vincular, Miguel Lopez Melero (Sacristán J. G., 2010) menciona que las aulas son comunidades de convivencia y aprendizaje cuyo fin es que los educandos tengan las mismas oportunidades de participar en la construcción del conocimiento basado en el aprendizaje dialógico, en el que el mundo de significados y que depende de la calidad de las interacciones que se produzcan en el aula, en particular: cómo el docente se relaciona con sus estudiantes.

El 83% manifiesta priorizar las relaciones docente-alumno alejándose de prácticas de distanciamiento tradicionales (catedráticas). No obstante, al indagar si lo vincular prevalece al cumplimiento de la planificación, la muestra se manifiesta heterogénea y la adhesión es del 50% para ambas respuestas posibles. Más en profundidad, se consulta si el

contexto social de los estudiantes afecta a la planificación y desarrollo de los contenidos en el aula, siendo un 71% su respuesta positiva.

Por último, investigando sobre el aprendizaje significativo resulta necesario indagar nuevamente y desde otro ángulo, si el alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje siendo capaz de autorregularlo y el 71% indica no estar de acuerdo con tal afirmación entendiendo que las responsabilidades son compartidas (50% manifiesta que el docente es el responsable de instruir al estudiante y es su responsabilidad el logro del objetivo).



Como cierre de este eje de investigación y en relación con los resultados obtenidos en la muestra, resulta necesario citar a Botkin, Elmandjra y Malitza (Botkin, 1979) “El aprendizaje adulto no se refiere sólo al conocimiento, abarca otras dimensiones de la vida personal. Comprende la adquisición y práctica de nuevas metodologías, nuevas destrezas, nuevas actitudes y nuevos valores, necesarios para vivir en un mundo en constante cambio. El aprendizaje es el proceso por el que el hombre se prepara para hacer frente a nuevas situaciones”. Los docentes, considerando el compromiso social asumido a la hora de ser actores del proceso educativo de los adultos, deben indagar sobre las realidades, experiencias previas, contextos, intereses y saberes del grupo, ya que la materialización del aprendizaje

significativo se perfecciona a través de esta desconstrucción y reconstrucción de conceptos, que deben responder a su historia, sus experiencias, su forma de interpretar la “realidad”. La falta de dicho análisis previo puede obstaculizar el proceso formativo.

4. Selección de Contenidos

Otro de los ejes del presente trabajo es indagar sobre la selección de contenidos que realizan los docentes en el recorte prescripto. Bajo la premisa planteada por Feldman (Feldman, 2010) quien menciona que la selección involucra operaciones de recontextualización y representación del conocimiento, y que las diferencias de finalidades generan distintos realces, énfasis y prioridades en la selección y formulación de contenidos. Los propósitos educativos son los que orientan y dirigen, de acuerdo con intereses específicos, la selección. Para este objetivo, se divide el tópico en dos subtemas. La selección de los contenidos en sí, y por otra parte su vinculación con el contexto en el cual habitan los actores.

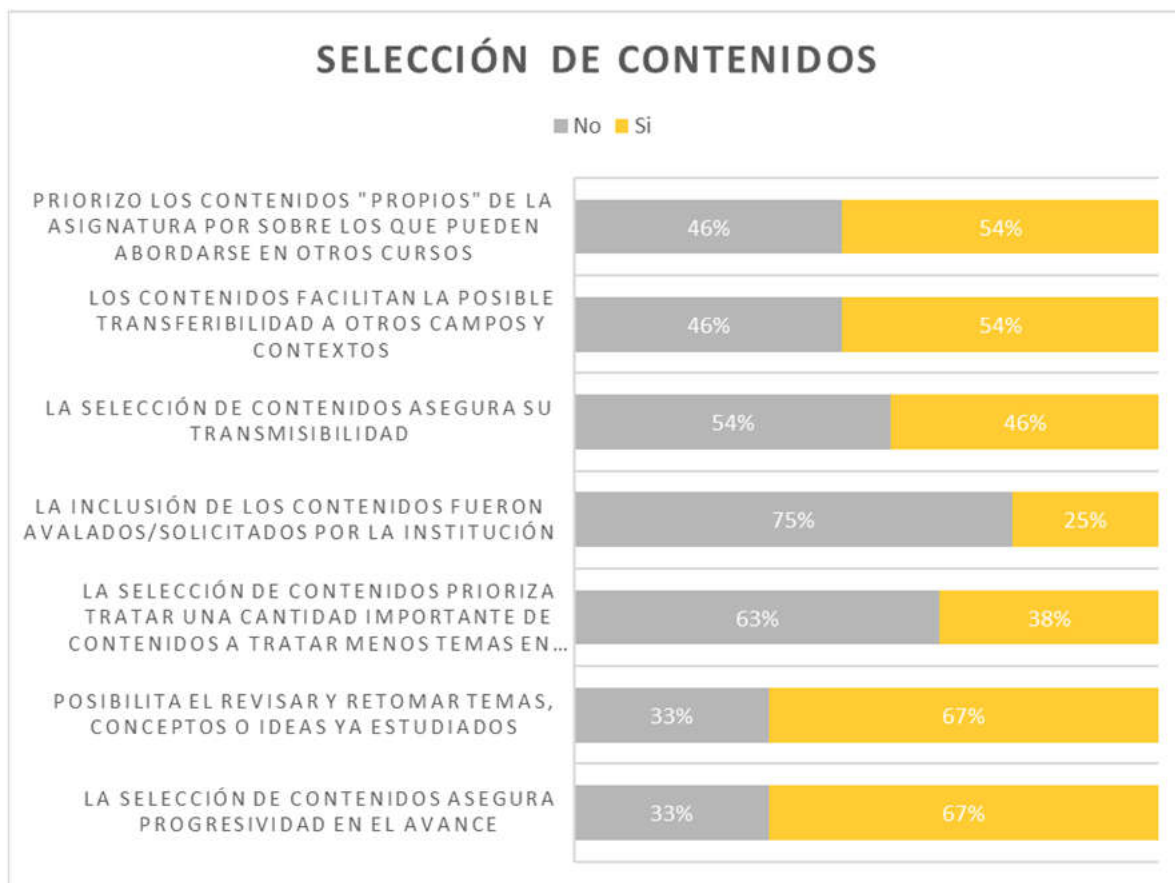
Enumeradas las divisiones, se pregunta si la selección de los contenidos asegura la progresividad en el avance, que suponga una línea desde la iniciación al dominio dentro de un campo o disciplina, siendo afirmativa la respuesta para el 67% de los encuestados.

Al indagar sobre la cantidad versus la calidad y profundización de los temas a la hora de seleccionar los contenidos, el 63% afirma priorizar que los temas compartidos sean comprendidos en su profundidad y agregando a ello, el 46% manifiesta que la selección realizada tiene como objetivo asegurar la transmisibilidad de estos. Sumando a ese eje, el 54% indica que los contenidos facilitan la posible transferencia a otros campos y contextos.

Por otra parte, el 54% de los encuestados prioriza seleccionar contenidos “propios” de la asignatura por sobre los que pueden abordarse en otros cursos. Sería interesante considerar si dicha selección es considerada en conjunto por la institución a modo de no descartar temas considerados vitales pero que se pueden abordar desde distintas perspectivas.

Dichos resultados se encuentran en concordancia con lo analizado por Zabalza (Zabalza, 1995) quien menciona que los contenidos seleccionados deben ser representativos en relación con el universo del cual son tomados, permitiendo la transferibilidad a otros campos y contextos, generando consenso por parte de comunidades que puedan considerarse

autorizadas para eso e incluir aquellos contenidos que difícilmente sean tomados por otra materia o en otros cursos y que resultan “propios” de una asignatura en particular.

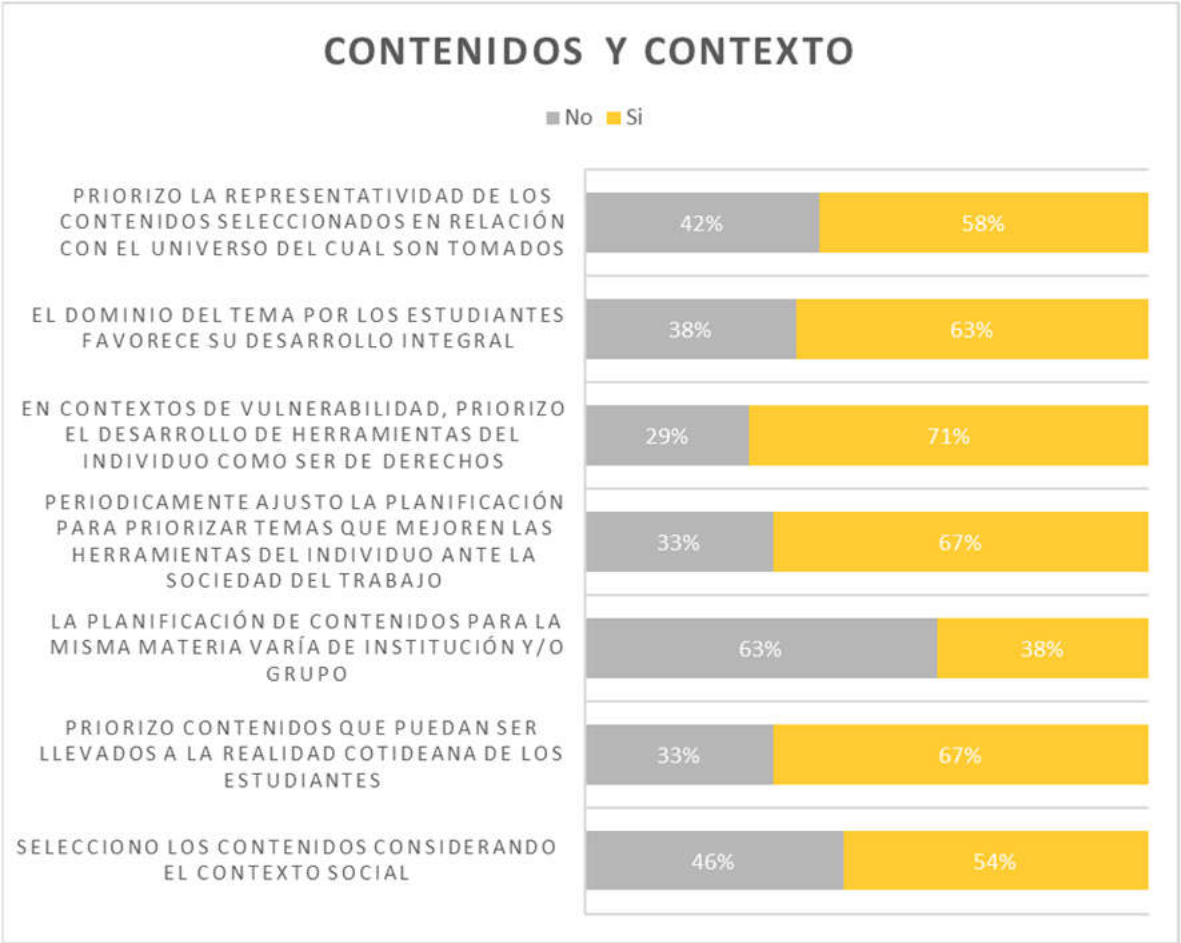


Sobre esta cuestión, se consulta si la inclusión/exclusión de los contenidos son avalados y/o solicitados por la institución como un conjunto integrado de saberes y sólo el 25% afirma encontrarse en dicha situación.

En cierta forma, los resultados descriptos son asimilables al proceso que propone Feldman (Feldman, 2010) sobre la selección de los contenidos, cuando menciona que es un proceso práctico, donde los docentes deben: revisar periódicamente los programas y compensar lo que se agregue suprimiendo alguna cosa anterior, asegurar progresividad en el avance y la posibilidad de revisar y retomar temas, conceptos o ideas ya estudiados; cumplir con el programa vigente; pero por sobre todo, el proceso de selección debe justificar la exigibilidad de los contenidos que plantea. ¿qué tipo de argumentos avalan la inclusión de aquello que fue seleccionado? ¿Por qué puede exigirse a los estudiantes su dominio?

Ahora bien, combinando la selección de contenidos con la variable contexto de vulnerabilidad social, el 54% de los participantes manifiesta realizar una selección considerando dicho contexto social, y en donde el 67% prioriza contenidos que pueden ser llevados a la realidad cotidiana de los estudiantes.

Al consultar si la selección y planificación de los contenidos sufre modificaciones de acuerdo con la institución y/o grupo dentro de las mismas, el 63% indica que la práctica se personaliza de acuerdo a los actores.



Vuelve a abordarse la vinculación de los contenidos con la sociedad del trabajo, y un 67% de la población objetivo indica que periódicamente ajusta la planificación para priorizar temas que mejore las herramientas del individuo ante el mundo laboral.

Un 63% prioriza temas que favorezcan el desarrollo integral del individuo, dotando en un 71% de herramientas para fortalecer al ser de derechos.

A modo de cierre de este apartado, el 58% de los encuestados indica que en la selección de los contenidos para el desarrollo de sus cursos prioriza la representatividad de estos en relación con el universo del cual son tomados, concluyendo este eje de investigación con una aproximación a la manifestada por Hormaeche (Hormaeche, 2013) quien hace referencia a que las diversas sedes construyen criterios propios sobre ‘qué deben’ darles a los jóvenes. Algunos más cercanos a la idea de ‘alumnos en clases’, otros en función de ‘contenidos prácticos para la vida

También se valida la conclusión realizada por los autores Edison Fredy León-Paime y María Emma Ardila-Trujillo (León-Paime & Ardila-Trujillo, 2013) donde concluyen que las prácticas docentes y en su defecto, la selección de contenidos debe vincular las demandas de los campos laborales y educativos en los programas educativos para adultos.

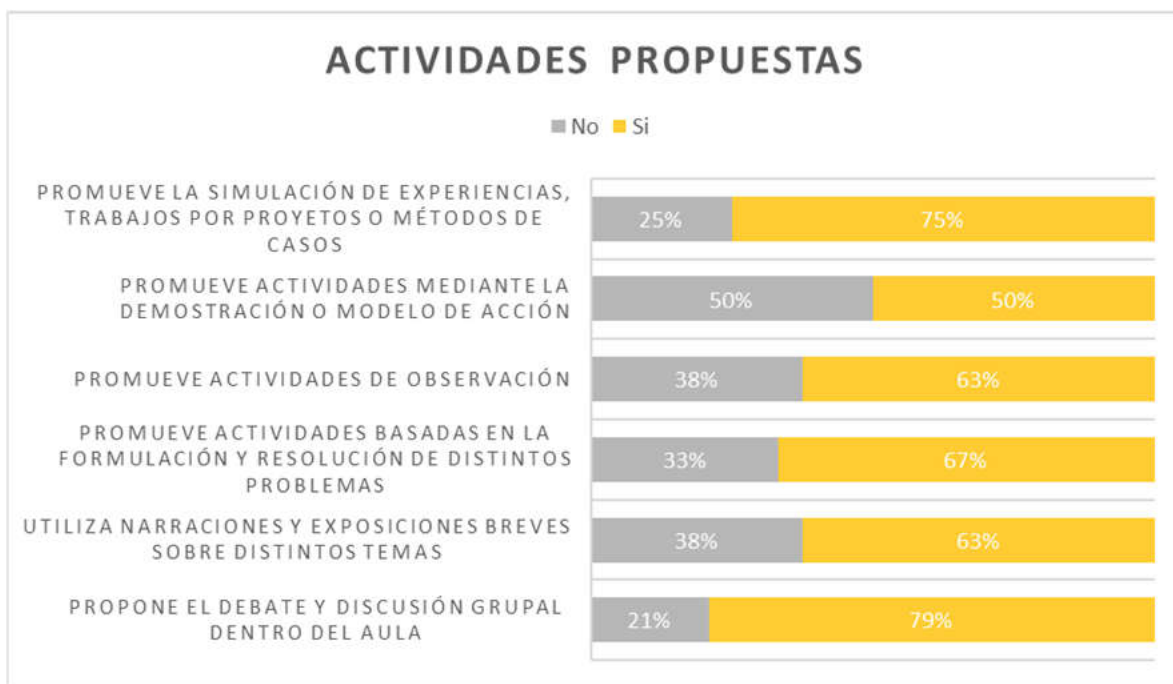
5. Estrategias didácticas

En último lugar, se presenta como objetivo analizar las estrategias didácticas utilizadas por el docente, contemplando el recorte del contexto y el público objetivo. De acuerdo a lo planteado por Feldman (Feldman, 2010) la gestión de la clase está relacionada con el enfoque principal que se adopte. Sin embargo, un docente debe ser capaz de organizar las tareas de aprendizaje; promover la interacción con el material de trabajo y establecer un tiempo y un ritmo adecuado; graduar el tiempo y el ritmo de trabajo de acuerdo con las posibilidades de distintos alumnos e intervenir eficazmente en situaciones cambiantes de la clase. Con este enfoque, definimos a las estrategias de enseñanza como “conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”.

Para dar un abordaje completo, se disponen tres componentes: las actividades propuestas en el aula, los recursos didácticos utilizados y el empleo o no de las tecnologías existentes.

En primer lugar, al consultar sobre las diferentes actividades propuestas, el 79% de los encuestados manifiesta que realiza debates que promuevan la discusión grupal dentro del

aula. Por otra parte, el 63% de los mismos utiliza narraciones y exposiciones breves sobre distintos temas. Adicionalmente en un 67% promueven actividades basadas en la formulación y resolución de distintos problemas cómo así también en un 63% actividades de observación. Es importante resaltar que el 82% de los encuestados promueve la simulación de experiencias, trabajos por proyectos o métodos de casos.

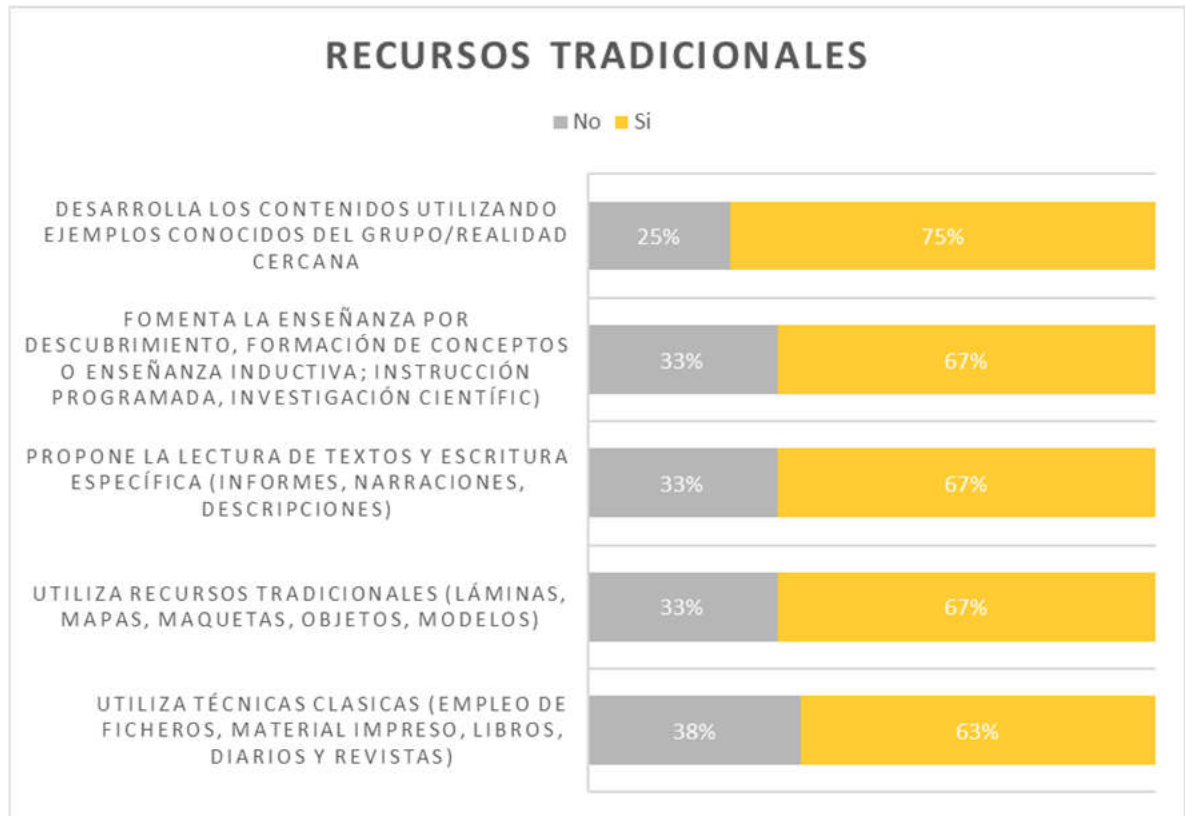


Luego, al consultar sobre los recursos didácticos que utilizan el 63% indica el uso de técnicas clásicas como empleo de ficheros, material impreso, libros, diarios y revistas. Por otra parte, el 67% de los docentes afirma la utilización otro tipo de recursos cómo maquetas, mapas, láminas, objetos y modelos. Asimismo, el 67% propone la lectura de textos y escrituras específicas del tipo informes, narraciones y descripciones relacionadas con sus contenidos. Otra técnica utilizada en un 67% es la enseñanza por descubrimiento, formación de conceptos o enseñanza inductiva.

Es destacable que el 75% de los entrevistados afirman que desarrollan los contenidos utilizando ejemplos conocidos del grupo y coherentes con la realidad que habitan.

Con los resultados obtenidos, se valida la conclusión arribada por Sanjurjo (Sanjurjo & Alonso, 2008) al mencionar que la selección de técnicas, recursos o procedimientos como la construcción de secuencias didácticas se hacen siempre en función de lo que el docente

crea más conveniente para promover, facilitar, concretar el aprendizaje de un contenido escolar en una situación particular. Las decisiones didácticas tienen siempre un fundamento, provenga éste del conocimiento teórico o experimental.

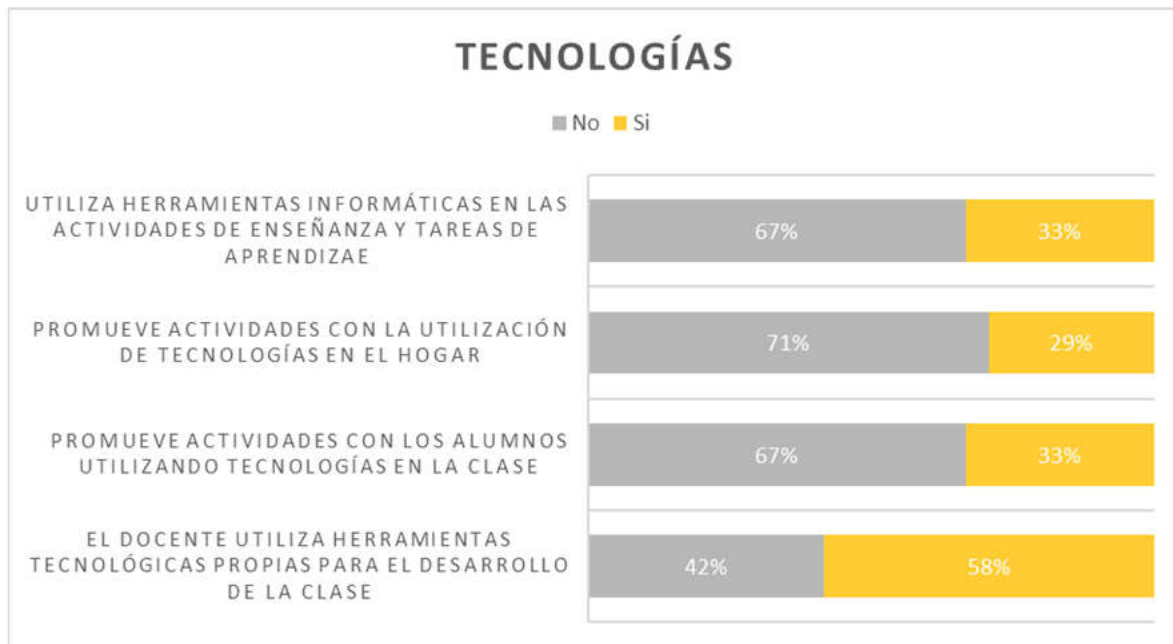


Así también nos acercamos a la propuesta de los autores Anijovich y Mora (Anijovich & Mora, 2009) quienes definen las estrategias de enseñanza como el “conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.

Para finalizar el abordaje de este objetivo, se propone indagar sobre las tecnologías disponibles, su utilización durante la clase y en la propuesta de actividades en el hogar.

Sobre la utilización de las tecnologías en el desarrollo de las clases el 58% de los encuestados afirma su uso, pero el 33% de los mismos manifiesta que durante el desarrollo de las clases utiliza herramientas informáticas de su propiedad.

Ahora bien, al consultar sobre las tareas desarrolladas por los alumnos, únicamente el 33% de los docentes indica que promueve actividades utilizando las mismas en la clase y sólo el 29% propone actividades para su desarrollo en el hogar utilizando herramientas informáticas.



A modo personal, los resultados obtenidos sobre la utilización de recursos tecnológicos versus los recursos tradicionales confirman la grieta de la desigualdad social con la que se imparte la educación para adultos en nuestro país.

Conclusión

Al comenzar esta investigación se planteó el objetivo principal de indagar sobre las prácticas docentes vinculadas a la educación para adultos, especialmente en contextos de vulnerabilidad social, haciendo foco en su pertinencia en cuanto a la futura inserción laboral de los estudiantes.

La adultez presenta características propias que la distinguen de otras etapas. Sin embargo, estas características deben ser analizadas en cada contexto sociocultural. Los rasgos

personales del adulto no dependen de un desarrollo biológico aislado, sino del proceso de socialización que vive inmerso en la realidad, necesita otras instancias que provean oportunidad real de aprender, o mejor aún, que le ayuden a completar, reorganizar ampliar y profundizar el saber y las experiencias de su vida diaria.

En contextos de vulnerabilidad, con infraestructuras escasas y diversidad de escenarios posibles como realidades sociales que habitan las instituciones, el docente debe ser capaz de articular los recursos disponibles y adaptar sus estrategias didácticas en pos de priorizar el perfeccionamiento del acto escolar. Utilizan estrategias tradicionales (láminas, mapas, maquetas, objetos, modelos, ficheros, material impreso, libros, diarios y revistas) por no contar con la infraestructura tecnológica necesaria y hacer uso de las TICS.

El enfoque pedagógico del docente resulta esencial durante el proceso educativo ya que debe priorizar la liberación y el empoderamiento de los adultos, fomentando el desarrollo de sus capacidades para la vida y el trabajo. Se evidencia una coexistencia de estilos, los docentes se autoperciben dentro de un esquema mixto de enfoque ejecutivo y liberador

El aprendizaje adulto no sólo se refiere al conocimiento, abarca otras dimensiones de la vida personal. Comprende la adquisición y práctica de nuevas metodologías, nuevas destrezas, nuevas actitudes y nuevos valores, necesarios para vivir en un mundo en constante cambio. Los docentes, considerando el compromiso social asumido a la hora de ser actores en el proceso educativo de los adultos, deben indagar sobre las realidades, experiencias previas, contextos, intereses y saberes del grupo, ya que la materialización del aprendizaje significativo se perfecciona a través de esta desconstrucción y reconstrucción de conceptos, que deben responder a su historia, sus experiencias, su forma de interpretar la “realidad”.

El contexto vulnerable influye en el aprendizaje, pero si nos quedamos sólo en lo espacial se obtiene una mirada simplista, perdiendo la posibilidad de abordar el entramado de las relaciones y sus dinámicas. Si consideramos la fragilidad de los actores y su contexto inmediato, sería interesante realizar una selección de los docentes en función de su perfil o enfoque pedagógico para abordar estos programas educativos, modificando el sistema tradicional de puntaje a fin de garantizar el compromiso de los mismos en su labor diaria.

Por otro lado, si bien la Ley 26206 avanza sobre la igualdad de oportunidades al incluir regímenes que contempla la vulnerabilidad y la educación de adultos, resulta interesante iniciar el debate sobre la infraestructura edilicia y tecnológica disponible.

No sólo los actores, los educandos, se encuentran inmersos en contextos de vulnerabilidad social, sino que desde el Estado no se habilitan los recursos para disminuir o anular la polaridad existente en materia de recursos. ¿Cómo fomentar el uso de las tecnologías, indispensables para la vinculación con el mundo laboral actual, si el acceso a las mismas resulta un privilegio de clase? Si se observa que la marginalidad del sector aumenta y se considera una arista crítica a la hora de pensar la Argentina del futuro, la disponibilidad de recursos y el aumento del presupuesto en educación resulta esencial para una Argentina sustentable e inclusiva.

Bibliografía

- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de Enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Botkin, E. y. (1979). *APRENDER HORIZONTE SIN LIMITES*. Madrid: Santillana.
- Cabrera, J. M. (2020). *Escuelas que valgan la pena*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Chaves, P. (2009). *Prácticas y discursos en la educación de adultos. Las voces de sus protagonistas en Mendoza*.
- Comenio, J. A. (1657). *Didáctica Magna*. Ámsterdam.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica General*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina SA.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2019). *Pedagogía de los sueños posibles*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hormaeche, D. L. (2013). *El plan FINES en La Pampa. Un análisis de las representaciones y prácticas*. Obtenido de <https://www.aacademica.org/000-038/575>.
- León-Paime, E. F., & Ardila-Trujillo, M. E. (2013). *La práctica docente en contabilidad de gestión; una aproximación a partir de las trayectorias*. Bogotá.
- Litwin, E. (2009). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Naciones Unidas. (21 de Octubre de 2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el*. Obtenido de https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&referer=https://www.google.es/&Lang=S
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Presidencia de la Nación. (1993). *LEY FEDERAL DE EDUCACION - Ley N° 24.195*. Obtenido de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>
- Presidencia de la Nación. (2006). *LEY DE EDUCACION NACIONAL - Ley 26.206*. Obtenido de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Sacristán, J. G. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. España: Morata.
- Sacristán, J. G., & Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sainz, M. S. (2019). *Pedagogías Queer: ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Madrid: Catarata.
- Sanjurjo, L. O., & Alonso, F. T. (2008). *Didáctica para profesores de a pie: propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Rosario: Homo Sapiens.

Solís García, P., & Borja González, V. (2017). *El efecto Pigmalión en la práctica docente*.
Obtenido de Publicacionesdidacticas.com.

Unesco. (2015). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Obtenido de
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_spa.

Zabalza, M. A. (1995). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea.