

Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital". Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín, 2022.

La puesta en acto del Plan Fines en dos distritos de la provincia de Buenos Aires.

Noelia Alejandra Bargas.

Cita:

Noelia Alejandra Bargas (2022). *La puesta en acto del Plan Fines en dos distritos de la provincia de Buenos Aires. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital". Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/239>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eoQd/pv9>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

La puesta en acto del Plan Fines en dos distritos de la provincia de Buenos Aires.

Nombre y apellido de autor/a: Noelia Alejandra Bargas.

Afiliación institucional: UNLU.

Correo electrónico: bargasnoelia@hotmail.com.

Resumen:

Este trabajo forma parte de una tesis de doctorado titulada “El estudio de la producción y puesta en acto del Plan Fines en dos distritos de la provincia de Buenos Aires durante los años 2016-2019”.

En el marco de la presente investigación se estudió, desde un enfoque metodológico cualitativo, la producción y puesta en acto (Ball, Maguire, Braun, Hoskins y Perryman, 2012) del “Plan Fines-Trayecto Secundario” en cuatro sedes de dos distritos de la provincia de Buenos Aires (Luján y Moreno).

El Plan Fines -Trayecto secundario- presenta una flexibilización de la carga horaria presencial (se cursa originalmente dos y luego tres días por semana) comparado con la propuesta histórica de los CENS¹ (que propone una cursada de lunes a viernes) y una cuatrimestralización del plan de estudios propuesto en la Resolución nº 6321/95 de DGCyE.

En esta comunicación presentaremos las perspectivas de los/as estudiantes y docentes entrevistados con relación al formato curricular e institucional de esta propuesta de escolarización y algunas reflexiones e interrogantes que surgieron en el curso de la investigación.

Palabras claves: Plan Fines; formato institucional y curricular; inclusión; derecho a la educación; desigualdad.

Texto:

En esta investigación se adoptó un enfoque metodológico cualitativo, que nos permitió poder “comprender” e “interpretar” los modos de construcción y producción de esta política pública en particular, a partir del acercamiento al campo, recuperando la perspectiva de los actores, la singularidad de la experiencia e implicándonos en la cotidianidad de la escena escolar. Como señala Vasilachis (2009) “Quien investiga

¹ Centro Educativo de Nivel Secundario.

construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce al estudio en una situación natural” (p. 24).

Para la realización del trabajo de campo hemos tomado algunos instrumentos propios de la Etnografía. Esta corriente nos aporta un “modo de acercarnos al trabajo en terreno” que tiene que ver con “documentar lo no documentado de la realidad social” (Rockwell, 2015, p. 21).

Uno de los objetivos que orientó la investigación estaba vinculado a analizar las alteraciones curriculares e institucionales que proponía el Plan Fines (en comparación con la escuela secundaria común) y relevar cuál era la perspectiva de docentes y estudiantes en relación con este formato en particular. En este sentido, se intentaba identificar cuáles eran las problemáticas, tensiones y potencialidades en la puesta en acto de esta política pública en particular en el marco de la expansión del derecho a la educación, a partir de la obligatoriedad del nivel secundario completo (Ley Nacional de Educación, nº 26.206).

En general, para los/as docentes entrevistados enseñar en un formato cuatrimestral les generó nuevos desafíos pedagógicos. En este sentido, se destaca que tuvieron que readecuar los contenidos de la Resolución nº 6321/95 (de DGCyE) a una propuesta cuatrimestral, en forma individual y -en un principio-² sin orientación por parte de las autoridades educativas.

En los relatos de algunos/as se pudo ver que en general hay una tendencia al recorte de contenidos. Esta selección la realizan con diversos criterios: algunos priorizan el abordaje de contenidos que permitan construir pensamiento crítico, otros eligen conocimientos prácticos y útiles para la vida cotidiana. Cada docente realiza su propuesta curricular en función de su posicionamiento político-pedagógico y -en algunos casos- en función de ciertas representaciones que poseen sobre “lo que se debería enseñar” según como caracterizan a los/as estudiantes, interpretan las normativas y traducen los discursos de las autoridades educativas.

Los/as estudiantes entrevistados/as valoran positivamente el régimen de cursada del Plan Fines. Entre los elementos que destacan como favorables se encuentran que la reducción de días de cursada les permite cumplir con otras responsabilidades laborales y familiares, que se puede cursar en los barrios cercanos a sus domicilios, en algunos casos valoran el formato cuatrimestral porque les permite profundizar más en pocas

² A partir del año 2017 se observa que los/as inspectores de enseñanza de EPJA han tenido mayor presencia en algunas de las sedes estudiadas, observando clases y haciendo orientaciones explícitas sobre la adecuación de los contenidos al tiempo disponible (16 clases).

materias, y en la mayoría de los casos aprecian el vínculo pedagógico con los/as docentes.

No obstante, en este estudio observamos que la matriz organizacional (Terigi, 2008) de la escuela secundaria común no fue alterada. Parafraseando a Terigi (2008) sostenemos que las tres patas del “trípode de hierro” se encuentran presentes en este programa: el reclutamiento docente se da por materia, el curriculum está dividido por disciplinas y la designación es por hora cátedra y no por cargos. Esto en la práctica genera algunas dificultades para el trabajo más articulado:

1) La clasificación del curriculum por disciplinas trae aparejado la atomización de los contenidos, la fragmentación curricular (incluso en algunos casos la superposición de algunos temas en distintas materias) y la dificultad para integrar áreas de contenidos.

2) La designación docente por horas cátedras dificulta la posibilidad de generar articulaciones con otros/as y cierta pertenencia institucional, ya que los/as docentes que trabajan en el Plan Fines son los tan conocidos (en el nivel secundario común) “profesores taxi”, que tienen horas en distintas sedes y escuelas. Asimismo, no hay contemplados espacios institucionales en el programa pensados para trabajar en forma colaborativa.

3) La formación y el reclutamiento de profesores según el principio de la especialidad disciplinar. Este es un problema que no atañe solo al Plan Fines, sino que es generalizado en la escuela secundaria común. Como el sistema de reclutamiento de profesores de Fines es por acto público para dar una disciplina, y no han recibido formación específica para trabajar con población joven y adulta, podemos pensar que los/as docentes que trabajan en las distintas sedes podrían enfrentarse con los mismos problemas que se enfrentan los/as profesores de secundaria común en relación con su formación inicial (fuerte formación disciplinar, una delimitada especialización, dificultad para el trabajo interdisciplinar en equipo, con el agravante de que en la mayoría de los casos hay bastante desconocimiento de la modalidad).

Las alteraciones realizadas en el formato curricular y organizacional del Plan Fines refieren a la cuatrimestralización de las materias, la flexibilización de los tiempos y de los espacios (ya que se crean convenios con distintas entidades de la sociedad civil para que se de en otros lugares más allá de la escuela).

En cuanto a la organización curricular sostenemos que, como señalamos en otro trabajo (Cabrera y Bargas, 2022), la flexibilización sólo centrada en la reducción de horas presenciales, resulta una simplificación del problema de la escolarización, porque no

contempla otros aspectos sustanciales de la propuesta pedagógica, que además de considerar las condiciones de vida de los/as estudiantes trabajadores/as “debata también las condiciones institucionales necesarias para la tarea, la formación docente y la propuesta curricular” (p. 14).

A partir de estas reflexiones y problemáticas identificadas nos preguntamos si el Plan Fines es realmente una propuesta alternativa de escolarización, como se señala en sus normativas y documentos de creación y si ¿Llega a constituirse en una Alternativa Pedagógica (Puiggrós, 1990)? O ¿Propone una propuesta curricular e institucional que profundiza la desigualdad educativa?

Consideramos que este es un debate que hay que pensarlo en clave de época, ya que desde la sanción de la Ley Nacional de Educación se plantea el desafío de la obligatoriedad del nivel secundario y desde entonces han surgido una variedad de programas y propuestas alternativas de escolarización, que flexibilizan algunos aspectos del modelo institucional clásico de la escuela secundaria.

El desafío parecería ser cómo incorporar a los sectores que han sido excluidos y a los nuevos en las distintas propuestas de escolarización, sin ofrecer una formación que disminuya los aprendizajes, y que colabore con la profundización de circuitos segregados en la educación formal (Braslavsky, 1985; Tiramonti; 2011 Kessler, 2002).

Al respecto, recuperamos las ideas de Gentili (2009), quien señala que en la historia contemporánea de la educación de los países latinoamericanos se dio un proceso de escolarización marcado por una dinámica de “inclusión excluyente”. Esto es:

Un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas. (Gentili, 1998 y 2007; Gentili y Alencar, 2001, en Gentili, 2009, p. 33).

En este sentido, nos preguntamos en el Plan Fines no se pueden correr estos riesgos, teniendo en cuenta que hay una reducción de la carga horaria presencial, una disminución de los contenidos, ausencia de formación docente y de un diseño curricular

actualizado y cierta precarización de las condiciones materiales de implementación (identificada en el presente estudio). Aquí nuevamente el interrogante que surge es cómo pensar en propuestas alternativas de escolarización que no sólo disminuyan los tiempos de enseñanza y aprendizaje, sino que sean convocantes con sus proyectos institucionales, que prioricen conocimientos relevantes y significativos para la población destinataria, que sean “hospitalarias” (Krichesky, 2014) y que piensen la educación como una práctica de justicia. Consideramos que de este modo la “inclusión educativa” y el cumplimiento del derecho a la educación cobraría otro sentido.

Bibliografía:

- Ball, S. J., Maguire M., Braun, A. Hoskins, K., & Perryman, J. (2012). How schools do Policy. Policy enactments in secondary schools. Routledge.
- Bargas, N. y Cabrera, M. E. (2022) Políticas recientes en el nivel secundario de adultos en la provincia de Buenos Aires: los desafíos de la flexibilidad en la enseñanza. Espacios en Blanco. Revista de Educación. Serie Indagaciones. UNICEN.
- Braslavsky, C. (1985) La discriminación educativa en Argentina. Buenos Aires, Argentina: FLACSO-GEL.
- Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina: IIPE UNESCO.
- Krichesky, M. (2018). La ampliación de la obligatoriedad de la educación secundaria: inclusión, experiencias de reingreso escolar y lazo social. En Derecho a la Educación y Pedagogías, (pp. 61-75). Ciudad de Buenos Aires: UNIPE.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación, 49(1), 19-57. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie490673>
- Puiggrós, A. (1990). Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En Propuesta Educativa, 15(29), 63-71. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina.
- Vasilachis de Gialdino I. (coord.). (2016). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa. Disponible en: <http://investigacionsocial sociales.uba.ar/wpcontent/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>.