

Capítulo I

Metodología para la comprensión de los trayectos de implementación de la educación de jóvenes y adultos en Corrientes, período 2006/2015

Aníbal Bar y Miriam Flores

La implementación de la educación de jóvenes y adultos en Corrientes ha atravesado un largo proceso que se fue definiendo de modo paulatino en el marco de los lineamientos políticos nacionales y jurisdiccionales para la modalidad. Los mismos se fueron incorporando en un marco normativo regulatorio que fue dando condiciones para la definición de mesas de consulta para la construcción de diseños curriculares y para el planteo de estrategias de intervención, entre otras acciones que posibilitaron dar fuerte entidad al sector.

El presente trabajo se propuso, por una parte, recabar la normativa sobre la que se fundamentó lo realizado en la jurisdicción; y, por otra, diseñar una estrategia que posibilite obtener información sobre los sentidos, alcances, decisiones y determinaciones asumidas en ese proceso. Para el primer objetivo se realizó un relevamiento de las normas nacionales y provinciales sustanciadas en leyes, decretos, resoluciones, circulares y todo otro documento de carácter prescriptivo que orientara las acciones a seguir; y para el segundo, se desarrolló un trabajo de sistematización de experiencias, siguiendo la metodología propuesta por Jara Holliday (2012).

1.1. EL ANÁLISIS DE CONTENIDO, UNA TÉCNICA PARA COMPRENDER EL ENCUADRE POLÍTICO SOBRE EL QUE SE SUSTENTA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

La técnica seleccionada para la recolección y tratamiento de la información contenida en los documentos que prescriben la educación de adultos es la del análisis de contenido (Bardin, 1986; Krippendorff, 1990; Pérez, 1994; Mayring, 2000); pues esta manera de construir datos concilia los enfoques más objetivos con otras formas más flexibles y menos lineales (Pérez, 1994). La técnica escogida no se propone analizar la forma o estilo del texto, sino el contenido explícito y subyacente en el discurso. En palabras de Bardin (1986), es un instrumento metodológico aplicado a los contenidos y continentes del discurso que se mueve entre la objetividad discursiva y la subjetividad del investigador o

intérprete; de allí que sea polimórfico y polifuncional, pues sirve tanto a una función heurística como a la comprobación de los supuestos.

Las fuentes de información para el relevamiento propuesto fueron:

Leyes consultadas

- Ley de Educación Común N° 1420.
- Ley Federal de Educación N° 24195.
- Ley de Educación Nacional N° 26206.
- Ley de Financiamiento Educativo N° 26075.

Resoluciones consultadas

Resoluciones nacionales

- Resolución N° 22/07 del Consejo Federal de Educación (CFE), que aprobó el documento Lineamientos para un plan federal de educación permanente de jóvenes y adultos.
- Resolución N° 917/08 del Ministerio de Educación.
- Resolución N° 66/08 del CFE.
- Resolución N° 254/15 del CFE. Aprobación del Marco de Referencia de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Resoluciones provinciales

- Resolución N° 27 del Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes (2015).
- Resolución N° 4358 del Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes (2015).
- Resolución N° 4331 del Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes (Anexo I y II, 2015).

Otros documentos consultados

A nivel nacional

- Documento de la Mesa federal de la DEJA-27/11/2009. Propuesta educativa basada en el desarrollo y la construcción de capacidades.
- Documento base y Lineamientos curriculares de la EPJA. Aprobados por Resolución N° 118/10 del CFE.
- Documento Capacidades de los Estudiantes y Docentes de la EPJA. Elaborado por Comisión Ad Hoc, Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos y el Ministerio de Educación de la Nación.

A nivel provincial

- Documento Base Jurisdiccional de la Modalidad EPJA en Corrientes. Hacia una Nueva Escuela Primaria y Secundaria para la Educación de Jóvenes y Adultos. Lineamientos Curriculares.

1.2. LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS, UNA TEORÍA PARA LA ACCIÓN Y UNA METODOLOGÍA PARA INVESTIGAR LAS TRAYECTORIAS EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

La sistematización de experiencias comporta una teoría y una metodología de indagación de la realidad social que abreva en diferentes fuentes. Por una parte, el gran marco de las metodologías cualitativas, y por otra, las perspectivas de la investigación acción y

la investigación participativa. Así, el encuadre general pone sobre el tapete una relación diádica sujeto-objeto que se configura y toma distancia de los enfoques empiristas, o bien de aquellos donde el investigador y su investigación se desvinculan de su objeto, lo analizan desde la mirada externa y lo trascienden.

1.3. LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS, UNA METODOLOGÍA CUALITATIVA

La ciencia moderna surgida tras el Renacimiento impuso un modelo de científicidad que, si bien fructífero y exitoso para las Ciencias Naturales y la tecnología de los siglos XIX y XX, no ha resultado suficiente ni adecuado para dar cuenta de otra índole de fenómenos, particularmente aquellos donde el sujeto sociohistórico se torna en objeto de indagación.

En este contexto, las Ciencias Sociales se edifican sobre una epistemología diferente, donde la noción de ciencia o de conocimiento científico adopta dimensiones claramente diferenciadas de aquellas puestas en juego en el descubrimiento de las leyes de la naturaleza. Así, la científicidad construida sobre lo humano está dotada de propiedades ausentes en otros enfoques, como la sensibilidad, la reflexión crítica o la recursividad, propiedades estas que posibilitan al investigador social la captación de su objeto del modo más elocuente. Dicho de otra manera, implica experiencias donde la verdad no puede ser puesta a prueba por los medios usuales de la tradición científica hegemónica, ya que entraña una “experiencia de verdad” en el sentido de Gadamer (1984), esto es, la verdad en la inmediatez de la vivencia social.

Las metodologías cualitativas requieren de marcos conceptuales más adecuados para dar cuenta de sus problemáticas, marcos como la teoría crítica o la dialéctica, entre otras formas de concebir lo social más allá de los modelos de ciencia dados en la Modernidad. Si bien “lo cualitativo” se expresa a menudo divergente, no es menos cierto que todo lo que allí abrevia comparte un núcleo que rompe con el conocimiento jerárquico, con los valores de la tradición moderna, con las modelizaciones racionalistas, con la verdad universal; en suma, con aquello identificado con la versión oficial de la ciencia. Lo que se busca no está en el dato elocuente, sino en su sombra; no está en la simplicidad de lo manifiesto, sino en la complejidad de lo subyacente; no está en el todo, sino en sus fragmentos; no está en lo trascendente al sujeto, sino en el sujeto mismo. Se adentra en la naturaleza profunda de lo real, en la cualidad integrada, en las relaciones totales, en la dinámica de la estructura. Comporta una experiencia subjetiva, y con ella una experiencia estética (Martínez, 2006).

Vasilachis de Giladino (2009) se pregunta si es posible acceder a la identidad de los sujetos que participan en la investigación cualitativa sin la propuesta de una ruptura ontológica; y a la vez se interroga sobre cómo se vinculan los presupuestos ontológicos y epistemológicos del investigador con la calidad de su investigación. La autora responde a las cuestiones invocando los paradigmas de las Ciencias Sociales, los que encarnan diferentes supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, dos de ellos muy consolidados, el materialista-histórico y el positivista, y un tercero emergente, el interpretativo, en progresiva consolidación. Cada uno de ellos es irreductible a los otros y

subyace en las prácticas de investigación social. En este contexto, la autora señala que estos tres paradigmas son coexistentes y constituyen el fundamento de la Epistemología del Sujeto Cognoscente, o sea la del investigador, sus fundamentos teórico-epistemológicos y su repertorio metodológico. Así, este sujeto conocerá a los sujetos de investigación y definirá sus acciones en virtud de alguno de los tres paradigmas disponibles. Vasilachis de Giladino (2009) reconoce que este segundo sujeto adquirirá diferentes estatus según cuál sea el paradigma de sustentación del investigador, y que este modo de abordar al “otro” inaugura una segunda epistemología, la del sujeto conocido, la que tan solo es complementaria de la del sujeto cognoscente.

La propuesta de Vasilachis de Giladino (2009) resulta interesante en tanto deslinda convenientemente dos dimensiones que hacen a la identidad del sujeto conocido, la sustancial y la existencial; la primera en relación con lo común y compartido por los sujetos, la segunda en vínculo con las situaciones de contexto en el que ese sujeto se desenvuelve.

Esta distinción de lo subjetivo marca dos ontologías para el mismo sujeto, en una es un ente que comparte propiedades con sus pares; en la otra asume dimensiones particulares que lo distinguen de los otros. La autora postula una Metaepistemología donde ambas epistemologías del sujeto (cognoscente y conocido) se intersectan en sus formas de conocer, se asumen en la intersubjetividad y se construyen cooperativamente. Esta versión del conocimiento supone un sujeto conocido habilitado para su producción, legitimado socialmente y reconocido por el sujeto cognoscente.

El paradigma interpretativo es el que fundamenta la investigación cualitativa en el marco de la Epistemología del Sujeto Cognoscente y, concordante con ella, las maneras de abordar al sujeto conocido estarán dadas por los contextos, las nociones en juego y los paradigmas disciplinares vigentes (Vasilachis de Giladino, 2009).

1.4. LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS, UNA METODOLOGÍA ENMARCADA EN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación acción es una forma de investigación cualitativa iniciada por Kurt Lewin en la década del cuarenta del siglo pasado. En sus orígenes esta se hallaba orientada a fines eminentemente prácticos que demandaban soluciones rápidas, lo que requería de la intervención de los investigadores, la producción conjunta de conocimiento y el consiguiente incremento de la eficacia del grupo (Suárez Pazos, 2002). Para Lewin *et al.* (1946), la investigación acción es un instrumento cuya meta es la mejora de las prácticas sociales al interior de los grupos. Dicha concepción pone en discusión la tradición epistemológica que adopta distancia entre los procesos de producción y aplicación del conocimiento, como asimismo entre investigadores, profesionales, gestores y demás actores de la trama social, lo que conlleva a reexaminar la noción de verdad imperante en el modelo de ciencia positiva.

En palabras de Restrepo Gómez (2002:59):

Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que es investigado, quien investiga y el proceso de investigación.

Colmenares y Piñero (2008) sugieren dos líneas claramente diferenciadas, por una parte, la que continúa con lo iniciado por Lewin, inscrita en la sociología, y que tiene como representantes a Sol Tax y a Fals Borda; y por otra, la que se sustancia en los contextos educativos y que tiene desarrollos en el Brasil con Freire, en Inglaterra con Stenhouse y Elliott, y en Australia con Carr y Kemmis.

Latorre (2003) concibe tres maneras de entender la investigación acción, una de corte técnico, otra de modalidad práctica y una tercera con orientación crítica. La primera se define a instancias de una mirada instrumental que busca resolver los problemas a través de su identificación y de la construcción de hipótesis resolutorias, donde el sujeto se distingue claramente de su objeto en la búsqueda de la objetividad necesaria. Otra de sus modalidades, la práctica, se construye en derredor de la reflexión y el diálogo en pos de una mejora de la comprensión de los procesos sociales, comprensión que se fundamenta en los significados operantes al interior del grupo del que el investigador es parte inescindible. La investigación acción en su versión crítica se nutre de las modalidades anteriores, pero propende a la emancipación de sus integrantes sobre la base de reestructuraciones sustanciales de la organización social, cambios que se fundamentan en una dialéctica grupal y en un examen reflexivo riguroso. Para Habermas (1982), las modalidades antes reseñadas se inscriben en tres clases de intereses: interés técnico, interés práctico e interés emancipatorio, que se corresponden con los intereses de la ciencia, para el autor, carentes de la tan mentada neutralidad y objetividad.

1.5. LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS COMO INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

Lo que Habermas denomina interés emancipatorio se inscribe en el paradigma socio-crítico, el que, según Guba (citado por Krause, 1995), se distancia del positivismo y pos-positivismo incurriendo en una postura que asume la imposibilidad de la neutralidad del conocimiento, y con ello la adopción de valores explícitos. Dicho paradigma se distingue por una ontología realista, pero a la vez crítica; una epistemología que afronta la subjetividad y lo que ella conlleva; una metodología dialéctica y transformadora. Es habitual que la investigación desde esta perspectiva sea denominada investigación acción participativa, o simplemente investigación participativa, si bien desde algunas vertientes se la entiende como modos diferentes de investigar.

Falabella (2002) afirma que la investigación-acción pone el acento en la acción, y que es esta la instancia sobre la cual se van definiendo las estrategias metodológicas en función de las características del contexto. Dicha condición no delimita claramente la acción de la investigación, como tampoco diferencia indicadores, ni define categorías *a priori*, todo lo cual se da en el marco de investigadores-actores y otros sujetos del grupo social. Para

el autor, la investigación acción no supera el obstáculo que significa separar el sujeto del objeto, o lo que es lo mismo, no asume que el investigador y los actores sociales son parte de un mismo contexto y, por ende, son sujetos sometidos a las mismas condiciones.

La metodología de la investigación participativa requiere de una importante preparación de sus integrantes; a la vez que un arraigado compromiso sociopolítico, supremacía de la investigación por sobre la acción, trabajo en agrupaciones organizadas y no corporativas, gran legitimidad académica y política, cierta independencia de los partidos y Estados, espacio de desarrollo y empoderamiento de las comunidades por encima de las individualidades, entre otros atributos que la caracterizan (Falabella, 2002).

La investigación acción participativa ha tenido y tiene presencia en el ámbito de la educación de América Latina, por ejemplo, en Colombia, con los trabajos de Restrepo, Salazar y Federman, entre otros, o en la Argentina con las investigaciones de Iovanovich; también en Europa, con los aportes de Carr y Kemmis, Pérez Serrano, Elliot y Adelman, además de los ya históricos de Stenhouse (Colmenares, 2012).

1.6. LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS, UNA MANERA DE INVESTIGAR LOS PROCESOS SOCIALES

Según Jara Holliday (2012:4):

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su reordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y porqué lo hicieron de ese modo. La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y reorientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.

En este sentido, el autor propone una serie de instancias para la sistematización:

- A. El punto de partida
Requiere como condición ser partícipe de la experiencia a sistematizar. Aquí, es fundamental que se realicen registros de lo que acontece durante la experiencia, por ejemplo, en cuadernos de anotaciones, etc.

- B. Las preguntas iniciales
 - B1. ¿Para qué se quiere sistematizar?
(*Definición del objetivo*). Se trata de definir el objetivo de esta sistematización, teniendo en cuenta la utilidad de dicho mecanismo.
 - B2. ¿Qué experiencia(s) se sistematizará(n)?
(*Delimitación del objeto a sistematizar*). Se trata de delimitar el objeto a sistematizar: selección de experiencias concretas, indicando el lugar donde se ha llevado a cabo, así como el período de tiempo que se va a escoger para esta tarea.
 - B3. ¿Qué aspectos centrales de las experiencias interesa sistematizar?
(*Precisión de un eje de sistematización*). Se trata de precisar un eje de sistematización,

un hilo conductor que atraviesa la(s) experiencia(s), referido a los aspectos centrales que interesan sistematizar en este momento.

B4. ¿Qué fuentes de información se utilizarán?

Se trata de identificar y ubicar dónde se encuentra la información que se necesita para recuperar el proceso de la experiencia y ordenar sus principales elementos. Además, identificar qué información es necesaria conseguir vía entrevistas, búsqueda documental, revisión de archivos o alguna otra forma de indagación. En esta instancia es importante centrarse en aquellos registros referidos al objeto que se ha delimitado y los que se refieren al eje de sistematización, para no encarar recopilación de información que luego no se va a emplear.

B5. ¿Qué procedimientos se seguirán?

Se recomienda realizar un plan operativo de sistematización donde se definan las tareas a realizar, quiénes serán responsables de cumplirlas, quiénes serán las personas que van a participar, cuándo y cómo, qué instrumentos y técnicas se van a utilizar. Asimismo, debe considerarse con qué recursos se cuenta y cuál será el cronograma de actividades.

- C. Recuperación del proceso vivido

C1. Reconstrucción de la historia

Se trata de hacer una reconstrucción ordenada de lo sucedido en la experiencia, normalmente de forma cronológica, de acuerdo con el período delimitado, lo que permite tener una visión global de los principales acontecimientos que ocurrieron en el período. En este momento se pueden identificar los momentos significativos, las principales opciones realizadas, los cambios que fueron marcando el ritmo del proceso, y ubicar los momentos ocurridos durante la experiencia.

C2. Ordenamiento y clasificación de la información

Se trata de organizar toda la información disponible sobre los distintos componentes de la experiencia, teniendo como guía el eje de sistematización.

- D. La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?

D1. Análisis y síntesis

Se trata de iniciar la fase interpretativa sobre todo lo que se ha descrito y reconstruido previamente de la experiencia. Se procede a un análisis del comportamiento de cada componente por separado y luego se establecen relaciones entre los mismos.

D2. Interpretación crítica

Se intentan retomar los interrogantes, indagando acerca de las causas de lo sucedido. Esto permite identificar las tensiones y contradicciones, las interrelaciones entre los distintos elementos objetivos y subjetivos.

De este modo, se busca entender los factores clave o fundamentales; entender y explicitar o descubrir la lógica que ha tenido la experiencia (¿por qué pasó lo que pasó y no pasó de otro modo?). Es el momento de confrontar esos hallazgos con otras experiencias y establecer relaciones con planteamientos o formulaciones teóricas.

- E. Los puntos de llegada
 - E1. Formulación de conclusiones y recomendaciones
Es la instancia donde se arriban a las principales afirmaciones que surgen como resultado del proceso de sistematización. Pueden ser formulaciones teóricas o prácticas. Son punto de partida para nuevos aprendizajes, por lo que pueden ser inquietudes abiertas.
 - E2. Elaboración de productos de comunicación
Se trata de hacer comunicables los aprendizajes. Permite compartir las lecciones aprendidas, y dialogar con otras experiencias y aprendizajes. No debe limitarse a un solo producto (el documento final), sino también a diseñar una *estrategia de comunicación* que permita compartir los resultados con todas las personas involucradas y con otros sectores interesados, pensándola en función de a quién va dirigida y que sea parte de un proceso educativo más amplio. En este caso se proponen alternativas como video, teatro, foros de debate, colección de folletos, fotonovelas, programas radiales, etc.

1.7. LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

La metodología propuesta por Jara Holliday (2012) ha tenido vasto desarrollo en diferentes áreas del quehacer social, particularmente en el de la educación (Gutiérrez Rico, 2008). El contexto educativo presenta aristas singulares, toda vez que la práctica docente se configura como un espacio de objetivación de las relaciones entre el saber y el poder, relaciones que se plasman en el lugar que ocupa el docente, los estudiantes y las normas institucionales. La sistematización de experiencias permite poner en cuestión y superar los esquemas clásicos en pos de emancipar y empoderar al sujeto que aprende.

En el ámbito de la educación de adultos, el marco teórico de la EPJA reconoce como valor fundante el aporte de Paulo Freire, contribución que confiere un modelo de actuación que combina adecuadamente la crítica con la reflexión, sobre todo porque no se dispone de un acabado marco conceptual, sino más bien de un entramado de teorías que provienen de distintos campos disciplinares. Así, dicha situación da condiciones para la construcción de conocimientos en el espacio de la práctica, y no de una pura práctica sin debate ni cuestionamiento de su *statu quo* (Iovanovich, 2003). Para la autora, la teoría definida desde la experiencia, y la experiencia denotada desde la teoría, constituye un círculo virtuoso que se plasma en una “dinámica transformadora y de transformación” que posibilita intervenciones más eficaces, más críticas y reflexivas.

1.8. PROYECTO DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

En función de la metodología de la sistematización de experiencias, se procedió a elaborar de forma conjunta con el equipo técnico de la EPJA de la provincia de Corrientes, un proyecto para desarrollar los aspectos correspondientes al *punto de partida y las preguntas iniciales*.

En un primer momento se estableció una reunión con el equipo técnico para realizar un acuerdo en cuanto a los objetivos de la sistematización de experiencias. Según lo expresado con anterioridad, se decidió sistematizar “el proceso de transformación curricular y el cambio de diseño en la escuela primaria y secundaria para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) de la provincia de Corrientes”.

Objetivos de la sistematización

- Generar un soporte que visibilice las acciones realizadas e implementadas en el contexto EPJA (federal y provincial), el cambio de enfoque (transformación curricular) y el nuevo diseño en la EPJA correntina.
- Generar un proceso de construcción de conocimiento colectivo en torno a lo curricular y las fortalezas y debilidades de su implementación, volviéndolo un material de permanente reflexión para cambios y mejoras futuras.
- Vehicular y fortalecer los espacios de intercambio y diálogo entre equipos técnicos, de gestión y docentes.

Ejes específicos

- Contexto EPJA: sistematizar los antecedentes contextuales y bibliográficos que propician y posibilitan los cambios curriculares.
- Política educativa: sistematizar los elementos esenciales en discusión: posicionamiento del sujeto de la educación, posicionamiento del docente, posicionamiento de la gestión educativa, fundamentos de la educación de jóvenes y adultos, fortalecimiento de la propuesta federal, lineamientos de la jurisdicción.
- Implementación/operativización provincial: sistematizar gestiones y actividades realizadas desde el equipo técnico EPJA, a los fines de socializar e incorporar la transformación curricular en las escuelas primarias y secundarias de educación permanente de jóvenes y adultos.
- Acciones y reacciones: sistematizar mecanismos de acción, reacción e implementación por parte de los establecimientos educacionales del cambio curricular.
- Construcción colectiva: recuperar la experiencia construida para detectar las fortalezas, debilidades, asimilación y resistencias del cambio curricular implementado en las escuelas de la EPJA, dando cuenta de la riqueza, el protagonismo y compromiso asumido desde las distintas instancias intervinientes.

Elementos que considerar en la recuperación histórica del proceso

- Cambio de Marco Normativo Educacional del país y de la provincia.
- Espacios de discusión en las instancias federales y provinciales.
- Estado de la cuestión: visión, misión y sentido de la EPJA en Corrientes.
- Tradición, trayectorias y gestión de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (DEPJA en adelante) y sus instituciones.

- Fortalezas y debilidades de la formación docente con la que cuentan los profesores que trabajan en las escuelas de la EPJA.
- Cambios en los modos de concebir a los sujetos de la EPJA.
- Fuentes de información.
- Documentos, bibliografías y entrevistas referentes al marco legal y normativo provincial y federal de la EPJA.
- Documentos, bibliografías y entrevistas referidas a lo curricular.
- Entrevistas al equipo técnico EPJA, equipos de dirección y gestión de escuelas primarias y secundarias de adultos.
- Observaciones de reuniones del equipo técnico, equipo de especialistas, gestores de la EPJA.

Aspectos que considerar en la interpretación crítica

- Identificar tensiones, contradicciones e inter-relaciones entre los distintos actores que intervienen en el proceso y sus distintas etapas.
- Identificar factores que facilitan y obstaculizan la implementación y cambio curricular en las escuelas EPJA.
- Confrontar reflexiones surgidas del proceso de cambio curricular (experiencia) con planteamientos o formulaciones teóricas y técnicas entre los actores intervinientes.
- Cuestionamientos e interrogantes que surgen del proceso de cambio curricular y su implementación.
- Establecer relaciones de las experiencias con otras realizadas en el contexto local, provincial y nacional.
- Desarrollo de la construcción colectiva.

1.9. METODOLOGÍA TRABAJADA EN LA SISTEMATIZACIÓN

Una vez acordado el proyecto de sistematización, se procedió a realizar la *reconstrucción de la historia* a través de entrevistas a:

Equipo técnico

- Directora de Jóvenes y Adultos de la provincia de Corrientes
- Coordinador general
- Coordinadora de Educación Primaria de Jóvenes y Adultos
- Coordinadora de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos

Equipo de especialistas

- Especialista en Ciencias Sociales
- Especialista en Lengua
- Especialista en Ciencias Naturales

Equipo directivo de un centro educativo secundario de Corrientes

- Rectora
- Vicerrector
- Profesora

1.10. DESCRIPCIÓN DE LOS TÓPICOS DE ENTREVISTAS

En función de los objetivos acordados en el proyecto de sistematización, se procedió a la construcción de los tópicos de las entrevistas para la directora de la DEPJA, el equipo técnico, los especialistas y el equipo de gestión de una institución.

Tópicos para la directora de la EPJA

Aspectos macro

- Experiencia laboral en la modalidad de jóvenes y adultos.
- Potencialidades otorgadas a las nuevas estructuras organizativas y de gestión.
- Dificultades burocráticas administrativas atravesadas en el proceso de implementación de las nuevas normativas vigentes.

Aspectos micro-administrativos

- Grados de participación de los diferentes actores de la EPJA de la provincia de Corrientes.
- Modos de intervención de la directora y del equipo técnico durante la gestión.
- Modalidades previstas para la obtención de información acerca del funcionamiento de la EPJA en Corrientes.
- Propuestas de formación docente implementadas desde la provincia.

Aspectos micro-situacionales

- Características de los docentes de las EDJA de la provincia de Corrientes.
- Organización de la estructura curricular de la EPJA.
- Aspectos que deben seguir trabajándose para su mejora.
- Obstáculos difíciles de solucionar.

Tópicos para el equipo técnico

Referente de primaria de EPJA

- Experiencia laboral en la modalidad de jóvenes y adultos.
- Contextos de desempeño docente en la modalidad de educación de adultos.
- Características singulares de la primaria de jóvenes y adultos.
- Dificultades para el desarrollo e implementación de las normativas vigentes.
- Concepción referente a las nuevas regulaciones sobre la educación de jóvenes y adultos.
- Potencialidades otorgadas a las nuevas estructuras administrativas y de gestión.
- Programas de formación docente vigentes para la educación de jóvenes y adultos en la provincia de Corrientes.

- Aprendizajes construidos como integrante del equipo técnico de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de Corrientes.
- Especificidades curriculares que definen el sentido de la EPJA: perspectivas, estrategias didácticas, contexto.
- Capacidades esperables de los docentes y estudiantes considerados para el desarrollo de la EPJA.
- Estrategias didácticas propuestas por el equipo técnico, implementadas en las clases.
- Modos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.
- Aspectos que deben seguir trabajándose para su mejora.

Entrevista a referente de secundaria

- Experiencia laboral en la modalidad de jóvenes y adultos.
- Contextos de desarrollo de la docencia en educación de adultos.
- Modos de desempeño en la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de Corrientes.
- Características singulares de la secundaria de jóvenes y adultos.
- Dificultades para el desarrollo e implementación de las normativas vigentes.
- Concepción referente a las nuevas regulaciones sobre la educación de jóvenes y adultos.
- Potencialidades otorgadas a las nuevas estructuras administrativas y de gestión.
- Programas de formación docente vigentes en la educación de adultos.
- Aprendizajes construidos al formar parte del equipo técnico de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de Corrientes.
- Especificidades curriculares que definen el sentido de la EPJA: perspectivas, estrategias didácticas, contexto.
- Capacidades esperables de los docentes y estudiantes considerados para el desarrollo de la EPJA.
- Estrategias didácticas implementadas en las clases.
- Modo de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.
- Aspectos que deben seguir trabajándose para su mejora.

Tópicos para especialistas¹

- Experiencia profesional (trayectoria).
- Proceso de construcción de los currículos de la EPJA para la provincia de Corrientes: impactos y procesos de implementación.
- Modos de capacitación en el área: intercambios con las mesas federales de Nación.
- Modos de coordinación con los pares especialistas de otras áreas disciplinares y otros actores de la gestión.
- Modo de articulación entre los desarrollos de contenidos, estrategias didácticas y modos de evaluación en la implementación del diseño curricular.

1. Ellos se denominan “especialistas”, corresponde aclarar que son especialistas en contenidos.

- Desarrollo de los siguientes aspectos curriculares:
 - Situaciones problemáticas.
 - Adecuaciones curriculares realizadas en la trayectoria del sujeto adulto.
 - Reconocimiento y valoración de la interculturalidad en la construcción de la identidad correntina como emergente de las interacciones de las poblaciones guaraníicas y de las etnias inmigrantes.
 - Desigualdad y diversidad de género en la idiosincrasia correntina: escenarios culturales, sociales e institucionales que favorecen situaciones de violencia de género.
 - Lengua extranjera.
 - Contenidos priorizados.
- Aspectos que deben seguir trabajándose para su mejora.

Tópicos para la gestión directiva de la escuela

- Experiencia laboral en la modalidad de jóvenes y adultos.
- Contexto escolar: tipo de población estudiantil, estructura edilicia, estructura organizativa.
- Modalidad de trabajo con los docentes.
- Problemáticas frecuentes que tienen los docentes con sus estudiantes, con la estructura curricular, con el ámbito institucional y edilicio.
- Estrategias didácticas utilizadas en el contexto de la EPJA.
- Impactos producidos en los docentes ante la situación de cambios curriculares y organizativos.
- Desafíos que produce la implementación del cambio curricular de la EPJA.
- Modo de coordinación entre los pares docentes y administrativos.
- Vínculos comunicacionales y de trabajo con la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.
- Obstáculos difíciles de solucionar en la escuela.
- Aspectos que deben seguir trabajándose para su mejora.

Observaciones realizadas

- Reunión de los directivos de las EDJA de la ciudad de Corrientes.
- Reuniones del equipo de especialistas.

Tópicos observados

- Reunión de directivos
 - Vínculo establecido entre la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y los directivos de diferentes escuelas (reunión realizada con todos los directivos de la ciudad de Corrientes).
 - Problemáticas recurrentes en las escuelas debido a la implementación de la nueva estructura curricular.
 - Modos de resolución de problemáticas propuestas por la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de Corrientes.

- Reunión de especialistas para la elaboración de documentos
 - Acuerdo de criterios para la apropiación de un currículum interdisciplinar.
 - Concepción acerca del sujeto joven y adulto.
 - Estrategias didácticas propuestas para el sujeto joven y adulto.
 - Explicitación de contenidos y modos de abordaje para los docentes de la provincia de Corrientes.

1.11. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Con la finalidad de realizar un ordenamiento y clasificación de la información, se procedió a sistematizar la información disponible contenida en las entrevistas, análisis de normativas y las observaciones de las reuniones.

Posteriormente, los actores implicados en la sistematización se reunieron para debatir los aspectos emergentes, y con ello diseñar una actividad de reflexión sobre las experiencias en el trayecto de implementación del currículum de la EPJA.

En función de lo expresado, se crearon dos documentos para trabajar en un taller de reflexión. El primero contenía fragmentos de entrevistas², y el segundo, recortes teóricos que ilustraban o ampliaban la perspectiva de lo expresado por los sujetos. La secuencia de cada documento se conformó de acuerdo con los siguientes aspectos:

Documento con contenido de entrevistas

1. *Concepción de la educación de adultos*: contenía temáticas referidas a educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro y las concepciones del equipo técnico y de los docentes acerca de los estudiantes.
2. *Aspectos administrativos y burocráticos del sistema educativo*: lo que se espera en la Administración de la EPJA; problemáticas en el proceso de implementación en las escuelas.
3. *Currículum*: consideraciones específicas en el diseño curricular teniendo en cuenta la complejidad de la EPJA y la cultura correntina.
 - a. Especificidades curriculares de la EPJA:
 - La norma desde las voces del equipo técnico.
 - Situaciones problemáticas, interdisciplinariedad, dificultades y obstáculos en el proceso de implementación de la estructura curricular.
 - b. Especificidades de la provincia de Corrientes:
 - Consideración del guaraní: procesos de implementación.
 - Inclusión de los espacios de Educación Artística y Educación Física adaptados al contexto de la EPJA.

2. No se identificó a los informantes en los fragmentos de entrevistas analizadas en el taller.

Documento con contenido teórico

El documento teórico contenía aportes sistematizados de varios referentes teóricos del campo de la educación de jóvenes y adultos. Se encontraba estructurado de la siguiente manera:

1. *Concepciones acerca de los estudiantes*: aludía a las condiciones del contexto social y económico de los estudiantes.
2. *Aspectos del sistema educativo*: refiere a una nueva cultura escolar que sea parte de un nuevo modelo de organización social y de un nuevo sujeto social. Supone ser parte de un proceso de construcción de contrahegemonía que se define por dos cuestiones clave: la resistencia al modelo social dominante y el avance en la construcción de un modelo contrahegemónico. Esta doble estrategia requiere pensar en términos de oposición, pero también de poder, de creación de nuevos sujetos y de nuevas relaciones que contribuyan a la acumulación de poder a través del fortalecimiento de la sociedad civil y de una democracia participativa.
3. *Administración de educación*: explicita algunas de las condiciones del sistema escolar como productoras de trayectorias y situaciones dificultosas, tales como: la cultura docente (representaciones acerca de los estudiantes), de los modos de organización institucional (la verticalidad del sistema de educación), de la organización escolar (horarios) y de las políticas públicas.
4. *Curriculum*: expone acerca de las características del contenido de la EPJA centrado en la estructura modular construida a partir de situaciones problemáticas o proyectos de acción, para problematizar la realidad e intervenir en ella.

Tanto el documento con fragmentos de entrevistas como el documento con aportes teóricos fueron introducidos en el taller, con el fin de problematizar e iniciar discusiones en torno a la temática de la EPJA.

Los objetivos del taller

- Interpretar las tensiones e interrelaciones entre los distintos actores que intervienen en el proceso y sus distintas etapas.
- Indagar sobre los factores que facilitan y obstaculizan la implementación y cambio curricular en las escuelas EPJA.
- Debatir aspectos que surgen del proceso de cambio curricular y su implementación.
- Confrontar reflexiones surgidas del proceso de cambio curricular (experiencia) con planteamientos o formulaciones teóricas entre los actores intervinientes.

Las consignas

- a. Leer detenidamente los fragmentos de las entrevistas e interpretarlos desde los aportes teóricos y desde la experiencia personal.
- b. Lo interpretado en la consigna anterior, ¿qué implicancias favorables y desfavorables tendría en el desarrollo curricular? En este último caso, ¿qué lineamientos podrían establecerse para abrir canales de mejora o solución de dichas problemáticas?
- c. Con las conclusiones arribadas, diseñar y elaborar un afiche que dé cuenta de lo debatido y sus reflexiones finales referidas a la temática.

d. La actividad descrita anteriormente fue realizada con el objetivo de promover reflexión de fondo en pos de responder ¿por qué pasó lo que pasó? (Jara Holliday, 2012).

Luego de la presentación de las consignas se procedió a trabajar en tres grupos, cada uno de ellos eligió uno de los tres tópicos disponibles en pos de iniciar la fase interpretativa sobre todo lo que se ha descrito y reconstruido previamente de la experiencia.

Cabe destacar la colaboración en esta instancia de tres talleristas vinculados y comprometidos activamente con la educación de jóvenes y adultos, quienes registraron todo lo acontecido en el taller para una mejor obtención de información.

Después del trabajo grupal se procedió a la puesta en común a fin intercambiar las producciones por parte de los tres grupos participantes: el equipo directivo de un centro de adultos, el equipo técnico y el equipo de especialistas. Durante las exposiciones de los grupos se suscitó una serie de preguntas que enriqueció las exposiciones y los debates, de los cuales emergieron nuevas categorías de discusión que no se habían considerado en los documentos trabajados en el taller, las cuales se explicitan en los capítulos siguientes.

La información recolectada desde las diferentes fuentes dio lugar a dos documentos; el primero, Informe analítico acerca del marco normativo y conceptual de la Educación de Jóvenes y Adultos, y el segundo, Informe de actividades realizadas en el proceso de sistematización de experiencias en la EPJA correntina. Ambos documentos sirvieron de insumo para propiciar los debates y reflexiones que *a posteriori* se sustanciaron en los talleres.

BIBLIOGRAFÍA

- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Ediciones.
- Colmenares, A.M. (2012). "Investigación acción participativa". *Voces y silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Colmenares, A.M. y Piñero, M.L. (2008). "La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas". *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Falabella, G. (2002). "Investigación participativa: nacimiento y relevancia de un nuevo encuentro ciencia-sociedad". En Duston, J. y Miranda, F. (comp.) *Experiencias y metodología de la investigación participativa. Naciones Unidas* (pp. 19-32). Cepal.
- Gadamer, H.G. (1984). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gutiérrez Rico, D. (2008). "Hablemos de sistematización de experiencias". Inéd. Universidad Pedagógica de Durango, 8, 5-13.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. México: Taurus.
- Iovanovich, M. (2003). "La sistematización de la práctica docente en EDJA". *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-15, OEI.
- Holliday, J. (2012). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Costa Rica: Centro de estudios y publicaciones Alforja. Disponible en: http://www.bibliotecavirtual.info/wpcontent/uploads/2013/08/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de Educación*, 7, 19-39. Disponible en: http://cursos.puc.cl/sol.33.2/almacen/1299531232_n/valdes_sec1_pos0.pdf. Recuperado el 11 de agosto de 2011.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Lewin et al. (1946). "La investigación-acción y los problemas de las minorías". En Salazar, M.C. (comp.) (1992). *La investigación acción participativa. Inicios y Desarrollos* (pp. 13-25). Colombia: Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario.
- Martínez, M. (2006). "La investigación cualitativa (Síntesis conceptual)". *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146. Facultad de Psicología, UNMSM.
- Mayring, P. (2000). "Qualitative content analysis". *Forum: Qualitative Social Research* 1(2), 1-10. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2384>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. T. II. Técnicas de análisis de datos. Madrid: La Muralla SA.
- Restrepo Gómez, B. (2002). "Una Variante Pedagógica de la Investigación Acción Educativa". *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF>.
- Suárez Pazos, M. (2002). "Algunas reflexiones sobre la Investigación acción colaboradora en la Educación". *Revista Electrónica de enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56. Facultad de Ciencias da Educación. Universidade de Vigo. Campus de Ourense. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen1/Numero1/Art3.pdf>
- Vasilachis de Giladino, I. (2009). "Fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa". *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), 1-26.