



# NODO 3

# Gestión Institucional y Pedagógica

## EJE 1

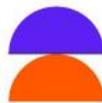
*Lineamientos Generales de la Política Educativa*

## CLASE 1

*El espacio de lo público como construcción de lo común  
en la Educación para Jóvenes y Adultos.*

### ¿Cómo citar esta clase?

Trayecto Específico del Programa de Formación Continua. Ciclo de Formación en Gobierno y Gestión de la Educación. NODO 3: Gestión Institucional y Pedagógica - EJE 1: Lineamientos Generales de la Política Educativa - Clase 1: El espacio de lo público como construcción de lo común en la Educación para Jóvenes y Adultos. CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN, 2023.



## ¡BIENVENIDAS Y BIENVENIDOS!

¡Iniciamos la primera clase!, esperamos que esta propuesta acompañe y fortalezca el recorrido que están llevando adelante en su formación docente.

En esta clase encontrarán materiales de lectura y videos, que posibilitan a cada docente un espacio de reflexión y análisis acerca del "sentido" y/o "los sentidos" que circulan en relación a lo público y, específicamente, a la escuela pública. Estrechamente ligada a una concepción de la educación emancipadora, a la pluralidad de voces que circulan en ellas, a la construcción de la democracia, a la inclusión, a la construcción de una mirada crítica, al abordaje científico de los recorridos pedagógicos y a la formación de sujetos libres.

### Objetivos:

- Analizar y reflexionar sobre los sentidos de *lo público* en el marco de la *Educación para Jóvenes y Adultos* de nuestra provincia.
- Indagar en los sentidos que circulan acerca de “lo común” en la escuela.
- Abrir interrogantes sobre los desafíos vinculados a la construcción del bien común en la *Educación para Jóvenes y Adultos* de nuestra provincia.
- Conocer la Normativa vigente de la modalidad.

## INTRODUCCIÓN

### Lineamientos Generales de la Política Educativa

Los lineamientos pedagógicos-institucionales definidos por el [Plan Educativo Provincial 2019-2023](#) entienden a la escuela como una organización que forma parte de una institución educativa que la contiene y representa, en el marco de una comunidad determinada, en un entorno sociocultural, etc. Cada Institución Educativa existe en un lugar físico, posee un nombre que la identifica y está enraizada en un contexto determinado. Se construye una historia, no solo de dicha institución, sino de los sujetos que forman parte de ella. Esta historia comprende los imaginarios, la impronta de generaciones anteriores, la función social, el mandato fundacional, aunándose estos factores y tantos otros en lo que reconocemos como las particularidades de una institución, el estilo propio institucional al decir de Lidia Fernández (1998) que los define como:



99

*“Los aspectos o cualidades de la acción institucional que se reiteran a lo largo del tiempo, los cuales configuran una modalidad “característica” que se percibe de forma directa en el clima, en el movimiento de su vida cotidiana, en las maneras de sus miembros (...) La valoración de la realidad, compartida por todos los miembros de la institución y fundadas en un conjunto más o menos estable de imágenes acerca de los diferentes aspectos que conforman la situación institucional, los roles, las condiciones de trabajo” (p. 46).*

Cualquier aspecto que quiera trabajarse, supone un conocimiento del estilo institucional, implicando una descripción de la situación a trabajar, una caracterización de la institución y la formulación de hipótesis que marquen relación entre factores y el contexto que no solo rodea a los sujetos, sino que los atraviesa. Estas instituciones están organizadas, conformadas, definidas en un tiempo y lugar propio, con normativas y características propias, sosteniendo a su vez una particular concepción sobre el hombre social, la escuela, la enseñanza y el aprendizaje. Podemos decir que la escuela cumple un mandato social: el de asegurar la continuidad del grupo social que la sostiene y vive en la intimidad de su estructura y dinámica, construcción entre la reproducción y superación de las condiciones sociales.

En ese marco, la gestión escolar se constituye en un tema central en la agenda de las políticas educativas dado que en la actualidad ya no alcanza con lo reglamentado, aquello que viene previsto, sino que es necesario crear condiciones, construir escenarios adecuados, proveer capacidades e instrumentos a los equipos de conducción. Gestionar tiene que ver precisamente con diseñar, establecer y sostener pautas, reglas de juego, que permitan que cada uno pueda aportar desde su singularidad y esto contribuya a un proyecto común. Diseñar situaciones que hagan que ciertas conversaciones sean posibles, como sostiene Blejmar (2005):

99

*“El lenguaje es una forma de acción y no su opuesto, el lenguaje y las palabras son la más refinada tecnología que tenemos los seres humanos para poder hacer cosas juntos. Gestionar significa hacer agenda, analizar posibilidades, coordinar, articular y esto se logra a través de la palabra. Estar abiertos al diálogo, saber escuchar y contemplar opiniones es fundamental. Hay problemáticas que se nos pueden escapar por lo que es necesario favorecer la circulación de la información” (p.11).*



En esa línea, se comprenden los Roles y Funciones del Director/Rector y Vicedirector/Vicerrector en todos los niveles obligatorios y sus modalidades, los cuales tienden a profundizar el grado de compromiso y motivación sustentado en actuales paradigmas y marcos teóricos y promover el desarrollo de capacidades para conducir democrática y participativamente.

## DESARROLLO

### Reconstruir la historia para comprender los sentidos de la Modalidad

A partir de la sanción de la Ley N° 1420 en 1884, en tiempos de plena configuración del sistema educativo argentino, se promulgó la obligatoriedad, gratuidad y laicidad de la enseñanza primaria. Igualar la diversidad cultural, social y política y permitir el acceso a los sectores populares constituía uno de los propósitos del Estado, en este caso, a través de la escuela.

La educación primaria y secundaria se ordena alrededor de un modelo común, que se configura como un Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal, denominación que es propia de ciertos sistemas modernos de escolarización, no sólo latinoamericanos, y que anticipa algunas de las características que nos interesa resaltar particularmente (Puiggrós, 1990).

El sistema educativo sufrió diversos cambios pero no se modificó la estructura inicial, al menos hasta los años 90. Los cambios introducidos hasta los años 70 mantuvieron su punto de encuentro en la pretensión de homogeneizar la sociedad y en el uso de la escuela para lograr este fin. En principio frente a los y las inmigrantes, y luego frente a las diferencias generadas por las desigualdades que se reflejaban en el interior del país.

Durante la dictadura militar que inició en 1976, se ven claros signos del abandono del Estado de su función de educar, al caer los niveles de inversión, de expansión del sistema y los operativos de persecución, hostigamiento y desaparición forzada de docentes y estudiantes.

El cambio más significativo del sistema nacional de escuelas se da a partir de la sanción de un grupo de leyes en las últimas décadas del siglo XX, las leyes de transferencia de la jurisdicción nacional a las provincias, la Ley Federal de Educación (1993), y la Ley de Educación Superior (1995). Con este conjunto de leyes, el sistema educativo pierde su carácter nacional y empieza a depender de las provincias, a la vez que se abre a la participación de otros actores.



Las reformas impulsadas por estas leyes tuvieron, además, consecuencias para el formato escolar, introdujeron modificaciones en la gestión de las escuelas, extendieron la obligatoriedad escolar de siete a nueve años, cambiaron la estructura del nivel medio, discutieron los contenidos básicos comunes a enseñar.

*El proceso de transformación educativa desarrollado durante la década de los '90 se inscribe en el proceso de reforma del Estado y de descentralización, privatización y desregulación de los servicios sociales, encontrando puntos de coincidencia con los procesos de reforma estructural que se implementaron en casi todos los países de América Latina (Feldfeber, M. Gluz, N., 2011).*

La legislación para orientar las políticas educativas del período 2003-2007 buscó, en principio, paliar algunas de las consecuencias de la implementación de la Ley Federal de Educación, en este sentido, se sancionaron las siguientes leyes: Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (N° 25.864, año 2003), Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (N° 25.919, año 2004), Ley de Educación Técnico Profesional (N° 26.058, año 2005), Ley de Financiamiento Educativo (N° 26.075, año 2005), Ley Nacional de Educación Sexual Integral (N° 26.150, año 2006), Ley de Educación Nacional (N° 26.206, año 2006).

Por esto, para reflexionar sobre las concepciones de “lo público” nos parece importante poder compartir esta breve historización de los sentidos que se le ha dado a este concepto en nuestro país. *En la historia de la educación el significante “público” se inscribe en los discursos educativos vinculados a dos construcciones históricas. En primer lugar, la “educación pública”, como expresión que alude a una construcción paradigmática de fines del siglo XIX y del siglo XX, con una importante tradición en el caso argentino. En segundo lugar, las “políticas públicas”, como expresión contemporánea que condensó a fines del siglo XX y en pleno escenario político y económico de corte neoliberal la demanda de acciones centrales del estado en áreas básicas como salud y educación ante el avance de los procesos de privatización (Carli 2003, p. 39).*

Durante la década del '90, en el marco de los procesos de descentralización y la reforma del estado instalada desde lógicas neoliberales, surgen nuevas formas de pensar las relaciones entre los sectores privados y sectores públicos dando lugar a nuevos debates acerca de lo público, algunas de estas concepciones se volvieron a poner en tensión en el período que se enmarca entre 2015 y 2019, donde la impronta neoliberal vuelve a posicionarse fuertemente en la política educativa. La historia de la educación en nuestro país da cuenta de los diversos procesos que dieron lugar a las concepciones que tenemos en la actualidad sobre la escuela como espacio de integración y al mismo tiempo de cohesión social, además dio lugar a la posibilidad de pensarnos como comunidad, en el sentido de pertenencia a un territorio y a una nación.



*La educación pública y sus supuestos acerca del derecho individual a la educación y del papel del estado como garante de los mismos, central en la conformación del Estado-Nación moderno, fueron una construcción que permeó la cultura política de todo el siglo XX. La continuidad de esas creencias no es natural sino histórica, de allí que invariablemente se liga con el ámbito de lo político como espacio en el cual se dirimen concepciones, acciones posibles y nuevos modos de interpretar la realidad social (Carli, 2003, p.41).*

*La Ley 1420 de Educación Común, comprendió también la creación de escuelas nocturnas. Pero, desde la promulgación de la Ley de Educación hasta 1916 se encuentran pocos vestigios de formación de adultos en lo que podríamos considerar “educación de adultos institucionalizada”; en muchos casos son los vecinos o grupos de docentes quienes proponen la creación de escuelas de adultos durante este período, en lugar de hacerlo el Consejo Nacional de Educación (Tello, 2006, p. 68).*

Debemos tener en cuenta que desde el ámbito formal una de las primeras experiencias de educación de adultos/as se dió en la provincia de Buenos Aires, ya que éstas instituciones comenzaron a funcionar cuando Domingo Faustino Sarmiento se desempeñó como Director del Departamento de Escuelas entre los años 1856 y 1861. Durante este período Sarmiento afirmaba: “Es una necesidad apremiante la necesidad de escuelas nocturnas y dominicales para adultos” (Tello, 2006, p.62).

De esta manera inicia la creación de escuelas denominadas nocturnas en otras provincias del país, por ejemplo: Salta, Entre Ríos, Mendoza, Tucumán, Corrientes, Santiago del Estero, estas comenzaron a funcionar en los Colegios Nacionales, se los denominaba cursos libres y estaban destinados a los obreros<sup>1</sup>. En este escenario, Tello (2006) sostiene que la educación de adultos en sus distintas denominaciones: escuelas nocturnas, cursos libres, escuelas de tercer turno o vespertinas, tuvieron como objetivo principal la creación de la ciudadanía de una Argentina cosmopolita. La conformación de la ciudadanía radicaba, para Sarmiento, en la posibilidad de convertir al pueblo en “civilizables” a través de un sistema educativo que educaría a la población adulta como proyecto a corto plazo.




---

Para seguir profundizando en el devenir de la modalidad, invitamos a leer el documento que recupera la historia de la Educación para jóvenes y Adultos en nuestro país: [Educación de adultos Experiencias en los márgenes del sistema](#)

---

<sup>1</sup> Nombre otorgado por el Rector del Colegio Nacional de Salta autorizado por el Poder Ejecutivo el 15 de febrero de 1869.



## La construcción de lo común en la escuela de jóvenes, adultos y adultas

El sociólogo francés François Dubet (2007) define *la institución por su capacidad de instituir y de socializar, de producir un orden simbólico en relación al cual se formarán tipos de sujetos ligados a este orden*. En ese sentido, es interesante en el contexto actual, volver a mirar la escuela para poner en tensión las concepciones que tenemos y lo que emerge en cada contexto.

Por ello creemos que es necesario reflexionar desde un abordaje que ponga el foco en lo que Dubet (2007) identifica como la crisis de la institución escuela para revisar el proceso de socialización, proceso que se planifica a partir de un programa institucional que, entre otras cosas, busca incidir en las subjetividades y los valores para crear un tipo de sujeto acorde a un modelo de escuela bien definido. Es justamente ese programa el que, según el autor, entra en declive durante la posmodernidad, producto principalmente del declive del vínculo entre las personas y las organizaciones con un sistema de valores considerados trascendentales y sagrados.

Entonces, hay que plantearse algunas preguntas cuando pensamos en la escuela y en la construcción de lo común: *¿Desde qué concepciones y desde qué sentidos construimos “lo común” en nuestras escuelas? ¿Realizamos acuerdos institucionales para construir sentidos en pos de “lo común”?*

En un contexto en que los particularismos, las individualidades cobran protagonismo, es necesario reflexionar de manera colectiva para pensar nuevas formas de construir ciudadanía. En el análisis de este proceso complejo que vivimos en todos los ámbitos de nuestras vidas, no puede soslayarse el impacto que tuvo el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) a partir de la crisis sanitaria desatada durante el 2020. En ese contexto, se reforzó la idea de que la escuela es irremplazable pero, paralelamente se puso en cuestión la pérdida de autoridad para transmitir conocimiento, para fijar cultura que, como sostienen Frigerio y Diker (2012), rotas las fronteras de la modernidad, esta y otras instituciones han venido sufriendo.

En el marco de la educación para jóvenes, adultos y adultas el vínculo educación-escolarización adquiere una fuerza particular en el debate y exige agudizar la problematización. Tenti Fanfani (1994) expresa que la acción pedagógica no se ejerce en el vacío, lo cual debemos pensarlo no sólo en referencia al contexto<sup>2</sup> sino también a la cultura incorporada que los y las estudiantes introducen en el ámbito de la escuela y que esta debe alojar y no clausurar.

---

<sup>2</sup> Al respecto es importante incorporar en los abordajes educativos los impactos de la pandemia en las trayectorias de vida de los y las estudiantes.



La filósofa Laurence Cornu (2012), sostiene que *lo común* no debe ser traducido como sinónimo de lo uniforme, lo global normalizado, sino que refiere a la construcción de un mundo compartido, una pluralidad abierta, posible, para todos y todas. Al poner en común ideas -de humanidad, cultura, sujetos, libertad, etc.- no se clausura en sentidos cerrados, sino que se habilita la pluralidad, la diversidad, en suma, todo lo contrario a lo que Patrick Vauday (2012) contrapone como lazo comunitario, definido como un ideal común que fuerza lo otro hacía “lo mismo”, ubicándolo a contramano de la idea de escuela como lugar de lo común.

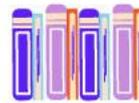
La enorme diversidad de sujetos que transitan las aulas de las escuelas de educación para jóvenes, adultos y adultas (distintas franjas etarias, sujetos con discapacidad, jóvenes en conflictos con la ley penal, sujetos privados y privadas de la libertad) con trayectorias educativas igualmente diversas le otorga un perfil muy particular a la modalidad. En este marco, pensando en las preocupaciones que instaló la pandemia y los desafíos que la construcción de lo común enfrenta en la actualidad las preguntas por los sentidos de la educación aparece como un punto clave a considerar. A contramano de las lógicas compensatorias en educación que los y las ubican como sujetos que deben recuperar, enmendar, completar aquellos saberes que no adquirieron en un supuesto tiempo en que deberían haber estado escolarizados, el marco normativo que encuadra las prácticas educativas de la modalidad busca fortalecerla, no como algo que repare algo perdido o no alcanzado sino como espacio de educación permanente, situado para y desde la historia de sus estudiantes. Salto simbólico que ya fue dado por la La Ley de Educación Nacional N° 26.206 al suprimir la idea plasmada en la Ley Federal de Educación N° 24.195 del año 1993 según la cual se le otorgaba a la Educación de Jóvenes y Adultos la finalidad de atender “*las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la estructura básica...*”, lo cual representó “*una superación respecto a la legislación anterior no sólo para la educación en general por el posicionamiento del Estado como garante de derechos, sino también para la Educación de Jóvenes y Adultos en particular. Al reconocerla como modalidad enmarcada en la educación permanente la posiciona ante el desafío de superar las condiciones de remedial y compensatoria.* (Resolución N° 118/10 CFE)

---

Para continuar reflexionando sobre el campo de la Educación para Jóvenes, Adultos y Adultas les proponemos mirar la [entrevista realizada al Mg. Marcelo Krichesky<sup>3</sup>](#) realizada por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República en Montevideo, Uruguay.

---

<sup>3</sup> Marcelo Krichesky: Lic. en Ciencias de la Educación (Filosofía y Letras/UBA) Magister en Ciencias Sociales con mención en educación (FLACSO/ Argentina) y Doctor en Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2021)



### Actividades

1- Seleccionar una o dos normativas de base (del Nivel/Modalidad) que a su criterio sustentan la educación e institución escolar de la modalidad. Analizar quiénes la aplican y desde qué rol.

2- En relación a los aportes epistemológicos de la clase, seleccionar 2 o 3 categorías que considere relevantes y desde las cuales va a continuar trabajando en las próximas clases.

3- Describir una breve reflexión acerca de los espacios comunes de la escuela en relación a las consignas anteriores y a lo desarrollado en esta clase.

**Formato:** procesador de texto word, máximo entre 700 y 800 palabras, tipografía Arial, tamaño 11, interlineado 1,5.

**Nota:** Subir el archivo de word al espacio de entrega.

### BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

BLEJMAR, B. (2005). Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias , actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas. Buenos Aires: Noveduc.

CARLI, S. (2003). Educación pública. Historia y promesas; en “Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo” . Buenos Aires: Noveduc.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2010). [Resolución N° 118 EPJA](#) – Documento Base para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

CORNU, L. (2012). Lugares y formas de lo común. En Frigerio y Diker (comps), Educar: posiciones acerca de lo común. Paraná: Fundación La Hendija.

DUBET, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. Revista de Antropología Social, vol. 16, 2007, pp. 39-66.

FELDFEBER, M. (2020). La educación como derecho a partir del cambio de siglo: perspectivas democratizadoras y restauraciones conservadoras. En: Acosta, F. (comp.) Derecho a la educación y escolarización en América Latina / Mariela Alejandra Acevedo ...



[et al.] ; compilado por Felicitas Acosta. - 1a ed. - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento.

FERNÁNDEZ, L. (1998). El análisis de lo Institucional en la Escuela. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

FRIGERIO, G. Y DIKER, G. (2012). Prólogo. En Frigerio y Diker (comps), Educar: posiciones acerca de lo común. Paraná: Fundación La Hendija.

TELLO, C. (2006). El origen de la educación de adultos en Argentina. Hipótesis para el debate». Revista Interamericana de Educación de Adultos, 28 (1), pp.58-74.

TENTI FANFANI, E. (1994). La escuela vacía: deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad. Buenos Aires: Losada.

VAUDAY, P. (2012). Un arte de lo común. En Frigerio y Diker (comps), Educar: posiciones acerca de lo común. Paraná: Fundación La Hendija, 2012. p. 309.

## LEYES

- Ley N° 1420/1884. Ley reglamentando la Educación Común.
- Ley N° 24.195/1993. Ley Federal de Educación.
- Ley N° 24.521/1995. Ley de Educación Superior.
- Ley 25.864/2003. Establecimientos en los que se imparta Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal, o sus respectivos equivalentes. Fíjase un ciclo lectivo anual mínimo de ciento ochenta días efectivos de clase.
- Ley N° 25.919/ 2004. Fondo Nacional de Incentivo Docente.
- Ley N° 26.058/2003. Ley de Educación Técnico profesional.
- Ley N° 26.075/2006. Ley de Financiamiento Educativo.
- Ley N° 26.150. Ley Nacional de Educación Sexual Integral.
- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional.