

Estrategias de enseñanza en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os en Centros Educativos del Nivel Secundario de Bahía Blanca: perspectivas docentes



Teaching strategies in the Youth and Adult Permanent Education modality at Secondary Education Centers in Bahía Blanca: teachers' perspectives

 Ailén Aguinaga *

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Universidad Nacional del Sur,
Argentina
ailenaguinaga02@gmail.com

 María Elena Molina **

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Universidad Nacional del Sur,
Argentina
elena.molina@uns.edu.ar

Revista IRICE

núm. 50, e2203 2026

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Argentina

ISSN-E: 2618-4052

Periodicidad: Frecuencia continua

Resumen: El presente artículo busca comprender los saberes didácticos que construyen las y los profesores del nivel secundario en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os (EPJA) en la ciudad de Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires, Argentina, donde hay once Centros Educativos del Nivel Secundario (CENS). Desde un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cuatro docentes de distintas áreas disciplinares con trayectoria en la modalidad. Con especial énfasis en las estrategias de enseñanza, los resultados evidencian que las y los profesores construyen saberes didácticos situados, atravesados por la heterogeneidad de trayectorias estudiantiles y por el carácter flexible que asume la enseñanza. Así, se identificaron cinco dimensiones centrales: (a) planificación abierta a los intereses de las y los estudiantes y prácticas de enseñanza situadas en el aula de personas jóvenes y adultas; (b) reconocimiento de saberes previos y experiencias de vida de las y los estudiantes como punto de partida del trabajo pedagógico; (c) necesidad de producir materiales didácticos específicos para la modalidad y el nivel; (d)

Notas de autor

* Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Sur (UNS). Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad Nacional del Sur (UNS).

** Doctora en Humanidades por la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Asistente de docencia de la Universidad Nacional del Sur (UNS).

revista@irice-conicet.gov.ar

Recepción: 20 febrero 2026

Aprobación: 04 junio 2026

DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi50.2203>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/746/7465584008/>

trayectorias discontinuas y construcción progresiva de la permanencia escolar; y (e) evaluación como proceso de acompañamiento e inclusión de las y los estudiantes. En suma, los resultados muestran que los saberes didácticos construidos por las y los docentes se configuran en la articulación entre experiencia profesional, normativas vigentes y condiciones concretas de enseñanza, y se orientan prioritariamente a garantizar la inclusión educativa y la continuidad de las trayectorias escolares en contextos de vulnerabilidad.

Palabras clave: Educación Permanente de Jóvenes y Adultos/as, enseñanza, saberes didácticos, profesoras y profesores, nivel secundario.

Abstract: This paper seeks to understand the didactic knowledge constructed by secondary school teachers working in the Youth and Adult Permanent Education (EPJA) modality in the city of Bahía Blanca, Buenos Aires Province, Argentina, where there are eleven Secondary Education Centers (CENS). Grounded in an interpretive paradigm and a qualitative approach, semi-structured interviews were conducted with four teachers with experience in the modality, representing different disciplinary areas. With particular emphasis on teaching strategies, the findings show that teachers construct situated didactic knowledge shaped by the heterogeneity of students' educational trajectories and by the flexible nature of teaching in this context. Five central dimensions were identified: (a) open planning responsive to students' interests and teaching practices situated in youth and adult classrooms; (b) recognition of students' prior knowledge and life experiences as the starting point for pedagogical work; (c) the need to produce specific teaching materials for the modality and educational level; (d) discontinuous trajectories and the progressive construction of school retention; and (e) assessment understood as a process of guidance and inclusion of students. In sum, results show that the didactic knowledge constructed by teachers is configured through the articulation of professional experience, current regulations, and concrete teaching conditions, and is primarily oriented toward ensuring educational inclusion and the continuity of school trajectories in contexts of vulnerability.

Keywords: Youth and Adult Permanent Education, teaching, didactic knowledge, teachers, secondary education.

Introducción

La Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os (EPJA) tiene como finalidad garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, así como también favorecer el vínculo con el mundo del trabajo y la participación ciudadana a partir de los saberes previos, las expectativas, motivaciones, realidades y necesidades de quienes la transitan (Vicente, 2023). En la actualidad, cuenta con una tendencia expansiva de su matrícula, que puede explicarse, entre otras cosas, por la ampliación de los derechos y la obligatoriedad de cursar el nivel secundario (Finnegan, 2016).

En Argentina, la modalidad se define conceptualmente desde dos perspectivas: por la edad de la población a la que se dirigen las propuestas educativas o por sus características sociales. A su vez, una de las principales particularidades del campo es que se construye, con frecuencia, como un eufemismo para hacer referencia a la educación – escolar y no escolar– de adolescentes, jóvenes y personas adultas de sectores populares (Brusilovsky, 2006; Rodríguez, 1996). En el entramado que la caracteriza, deviene preciso investigar sobre la enseñanza destinada a quienes, en un “estar fuera del sistema educativo”, han configurado “un ser fuera del mismo” (Rodríguez, 2008).

Distintos estudios dan cuenta de que las personas que eligen transitar por la EPJA se encuentran en diferentes momentos personales y educativos (Bargas & Cabrera, 2022; Brusilovsky & Cabrera, 2005; Cabrera et. al., 2022; Finnegan, 2022; Rodríguez, 2008; Vicente, 2023). Las y los estudiantes que asisten a esta modalidad, según la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/2006, son quienes no finalizaron la educación obligatoria en la edad establecida reglamentariamente (art. 46), por lo que reingresan al sistema educativo luego de construir diversas trayectorias escolares, pluralidad de saberes y experiencias sociales, familiares y laborales. A los Centros Educativos del Nivel Secundario (CENS) acceden personas que suelen provenir de sectores populares y que sufren, de manera más pronunciada, la agudización de distintas formas de violencias, desempleo e inestabilidad laboral (Cabrera et. al., 2022; Vicente, 2024).

Históricamente, las leyes de educación fueron modificándose y, con estas, la manera de entender la EPJA. La Ley N° 1.420, sancionada en el año 1884, y la Ley Federal de Educación (LFE) N° 24.195/1993 la mencionan como “Escuelas Especiales”. Estas tenían principalmente una función moralizante, donde se buscaba preparar la mano de obra para el sistema productivo y controlar política, social e ideológicamente a las y los trabajadores (Brusilovsky, 2006). En la

actualidad, la LEN regula y define a la EPJA como una de las ocho modalidades dentro de la Estructura del Sistema Educativo Nacional. Allí, el Estado le otorga la responsabilidad de asegurar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar para quienes no lo hayan realizado en su edad reglamentaria, y para brindar posibilidades de educación a lo largo de la vida (art. 46). En la provincia de Buenos Aires, la Ley Provincial de Educación N° 13.688/2007 también la reconoce como modalidad y suma el concepto de *permanente* a la denominación de EPJA.

En este contexto, el presente artículo da cuenta de resultados obtenidos a partir de una indagación realizada en la ciudad de Bahía Blanca (Buenos Aires, Argentina). Dicha ciudad cuenta con once CENS que, a inicios del año 2025, tenían una matrícula general de 1.503 estudiantes.^[1] En este sentido, la investigación partió del siguiente interrogante: ¿qué saberes didácticos construyen las y los profesores en la modalidad de EPJA en los CENS de la ciudad de Bahía Blanca? A partir de esta pregunta, el estudio tuvo como objetivo comprender los procesos de construcción de saberes didácticos que desarrolla la docencia de dicha modalidad. En el marco de este artículo, se presentan específicamente los resultados obtenidos al caracterizar las estrategias de enseñanza que las y los profesores manifiestan llevar a cabo en la modalidad EPJA en los CENS.

La relevancia de ahondar en estas estrategias radica en que, desde 2018, en la provincia de Buenos Aires, se implementó la Resolución N° 2.280/2017, mediante la cual se unificó en tres días el tiempo de cursado presencial de los CENS, más dos horas de tutorías optativas para las y los estudiantes, lo que impactó en los procesos de enseñanza. A su vez, para la práctica docente, la EPJA plantea múltiples desafíos por sus objetivos e historia, su obligatoriedad, la formación que el profesorado recibe y las características de los sujetos que asisten (Bargas & Cabrera, 2022). La LEN tuvo gran impacto en la reconfiguración de la EPJA al promover modificaciones en relación con la manera en que eran comprendidos la modalidad, los sujetos y sus derechos de formación. Sin embargo, recién en el año 2023, la Subsecretaría de Educación de la Dirección de Educación de Jóvenes, Adultas y Adultos y Adultas y Adultos Mayores publicó la nueva propuesta curricular para el nivel secundario y avanzó en su modificación para “actualizar los saberes socialmente valorados” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires [DGCyE], 2023, p. 19), respecto a la normativa anterior enmarcada en la LFE N° 24.195/1993.

En el nuevo diseño, se plantea “una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad en tiempo y espacio y de apertura hacia la realidad de cada estudiante, contextualizando los contenidos de enseñanza” (DGCyE, 2023, p. 56). Es así que la carga horaria se

comienza a pensar dividida en horas reloj de contacto docente-estudiante y de trabajo autónomo de este último. También reconoce la formación docente como un área de vacancia en la EPJA. En general, las y los profesores tienen el conocimiento disciplinar y pedagógico-didáctico para ejercer en el nivel secundario y superior, pero carecen de una orientación específica para la modalidad. De esta manera, su formación se vuelve un proceso paulatino y en permanente construcción (DGCyE, 2023).

A la luz de estos cambios curriculares y normativos, el presente artículo avanza en la comprensión de los saberes didácticos que construyen las y los profesores de la EPJA, a partir de la caracterización de las estrategias de enseñanza que manifiestan desarrollar en los CENS de Bahía Blanca. Lejos de concebir estas estrategias de enseñanza como aplicaciones instrumentales de prescripciones curriculares, se las aborda como producciones situadas, entramadas con las trayectorias estudiantiles, las condiciones institucionales y las transformaciones normativas recientes. Las secciones siguientes explicitan las decisiones teóricas y metodológicas que orientaron el desarrollo de la investigación para luego presentar los resultados de dicha caracterización, atendiendo a los sentidos que las y los docentes atribuyen a sus decisiones didácticas.

Aportes teóricos para el análisis de los saberes didácticos y las estrategias de enseñanza en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os

La investigación que enmarca los resultados presentados aquí retoma los aportes de la didáctica como campo de conocimiento, atendiendo especialmente a la conceptualización de los *saberes didácticos* y su relación con las prácticas de enseñanza. Estos saberes son entendidos como las concepciones de las y los profesores sobre lo que es enseñar y aprender, los que posibilitan su acción y comprensión del campo de la enseñanza (Monetti, 2014b). Este enfoque permite analizar las decisiones docentes como construcciones situadas (Edelstein, 1996), que no solo se sostienen en marcos normativos y disciplinares, sino también en experiencias, saberes previos y vínculos que se tejen en el cotidiano escolar (Monetti & Molina, 2023).

Así, en este artículo, se busca enfatizar la dimensión metodológica de la enseñanza; esto es, las *estrategias de enseñanza* que la docencia de esta modalidad y nivel pone en marcha en sus clases. Anijovich y Mora (2009) definen 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. (p. 23)

En esta línea, por lo tanto, se avizora que las prácticas de enseñanza constituyen configuraciones didácticas dinámicas y situadas, en las que convergen múltiples dimensiones: saberes previos, experiencias profesionales, marcos normativos, condiciones institucionales y relaciones con las y los estudiantes (Litwin, 2008). Esta mirada permite subrayar que toda práctica de enseñanza en la modalidad EPJA se construye de manera contextualizada, atravesada por las particularidades del territorio, la heterogeneidad de las trayectorias educativas y las tensiones propias de un subsistema que busca, al mismo tiempo, garantizar derechos y sostener formatos flexibles.

Siguiendo esta perspectiva, el trabajo con la dimensión metodológica de la enseñanza se concibe como espacio de producción y reconstrucción de saberes didácticos, donde el saber no se limita a un cuerpo teórico externo al sujeto, sino que se construye en la acción y en la reflexión sobre la acción (Edelstein, 2011). Al respecto, Litwin (2008) plantea que enseñar implica un proceso de toma de decisiones que combina el conocimiento disciplinar con la comprensión de las condiciones reales de la enseñanza, lo que produce configuraciones que, precisamente, se transforman en función de las necesidades del estudiantado y de los propósitos formativos.

En el contexto de la EPJA, las estrategias que las y los docentes despliegan adquieren rasgos particulares. La heterogeneidad de edades, trayectorias y experiencias laborales demanda propuestas de enseñanza que reconozcan las historias previas y habiliten la circulación de saberes diversos en el aula. Dichas estrategias se constituyen situadamente, de modo que el contenido, los recursos, los tiempos y las formas de interacción se ajustan a las características del grupo, como condición necesaria (aunque, ciertamente, no suficiente) para construir espacios de aprendizaje que conjuguen flexibilidad, diálogo y reconocimiento mutuo.

Adicionalmente, esta concepción de las estrategias de enseñanza permite también problematizar el carácter político y social de las mismas, entendiendo que cada decisión didáctica implica un posicionamiento respecto de los saberes que se consideran legítimos y de las trayectorias que se habilitan o se limitan en el aula (Edelstein, 2011). En este sentido, las estrategias de enseñanza en la EPJA no solo expresan saberes profesionales en acción, sino también la tensión entre las normativas que buscan homogeneizar la enseñanza y las necesidades concretas de quienes participan de ella.

De allí que, al reconocer que las estrategias de enseñanza son procesos dinámicos y contextuales, se abre la posibilidad de analizarlas como espacios de construcción de saberes didácticos en permanente

transformación, resultado de la interacción entre el conocimiento teórico, las experiencias previas de las y los docentes y las condiciones reales en las que se desarrolla la enseñanza. Esta mirada permite iluminar, entonces, cómo la docencia en la EPJA reconfigura sus saberes en diálogo con las particularidades de su práctica cotidiana.

Finalmente, cabe destacar que la manera de entender y llevar a cabo la evaluación constituye una de las principales decisiones que las y los docentes deben tomar. Frente a esto, entendemos que la evaluación presenta dos funciones básicas, la de *retroalimentar* y la de *dar cuenta de* (Elola et al., 2010). En este sentido, se afirma que la evaluación es un proceso sistemático de recogida de información intencionada y fundamentada, que puede centrarse tanto en los sujetos como en las propias prácticas de enseñanza. A su vez, constituye un proceso integral, complejo, en el que cada una de las decisiones y aspectos mantienen relaciones entre sí en función de cumplir con las finalidades propuestas (Camilloni, 2007).

Como puede observarse hasta aquí, el encuadre teórico adoptado permite comprender los saberes didácticos no como un repertorio estable de técnicas aplicables a cualquier contexto, sino como construcciones históricas, situadas y relacionales que se configuran en la intersección entre marcos normativos, tradiciones didácticas y experiencias concretas de enseñanza. Desde esta perspectiva, analizar las estrategias que despliegan las y los docentes en la EPJA implica atender tanto a las decisiones metodológicas implementadas en el aula como a los sentidos que las sostienen, entendiendo que cada opción didáctica expresa un posicionamiento ético, político y pedagógico frente al derecho a la educación de personas jóvenes y adultas.

Metodología

La investigación se desarrolló desde un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo, en tanto se orientó a comprender los significados que las y los docentes otorgan a sus experiencias y a las situaciones en las que participan (Vasilachis de Gialdino, 2006). Desde esta perspectiva, se buscó interpretar cómo las y los profesores de CENS de Bahía Blanca construyen sus saberes didácticos y qué sentidos atribuyen a sus decisiones pedagógicas en la modalidad. Este anclaje territorial en la ciudad de Bahía Blanca permitió analizar las prácticas docentes en un contexto urbano intermedio del sur bonaerense. En efecto, como se mencionó previamente, la localidad de Bahía Blanca cuenta con once CENS, que tienen un total de 1.503 estudiantes. En la Figura 1 se observa la ubicación de los CENS N° 451, 452, 453, 454, 455, 459, 464, 457, 460, 462 y 463. El CENS N° 455 tiene la particularidad de funcionar bajo un convenio con el sindicato Asociación de Trabajadores del Estado (ATE), al igual que

el CENS N° 464, que se desarrolla en conjunto con la Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina (UOCRA). Por otro lado, el CENS N° 463 tiene lugar dentro de un centro penitenciario, por lo que realiza propuestas de educación en contexto de encierro. Por ello, en nuestra investigación se tomaron en cuenta diez de estas instituciones, ya que, si bien se considera que el CENS N° 463 es un espacio fundamental para el ejercicio del derecho a la educación, existen investigaciones específicas sobre el mismo (Aires Cunha et al., 2021; Godoy, 2023). Esto se debe a que su población está conformada por personas privadas de su libertad y porque la institución posee características, historia y complejidades propias.

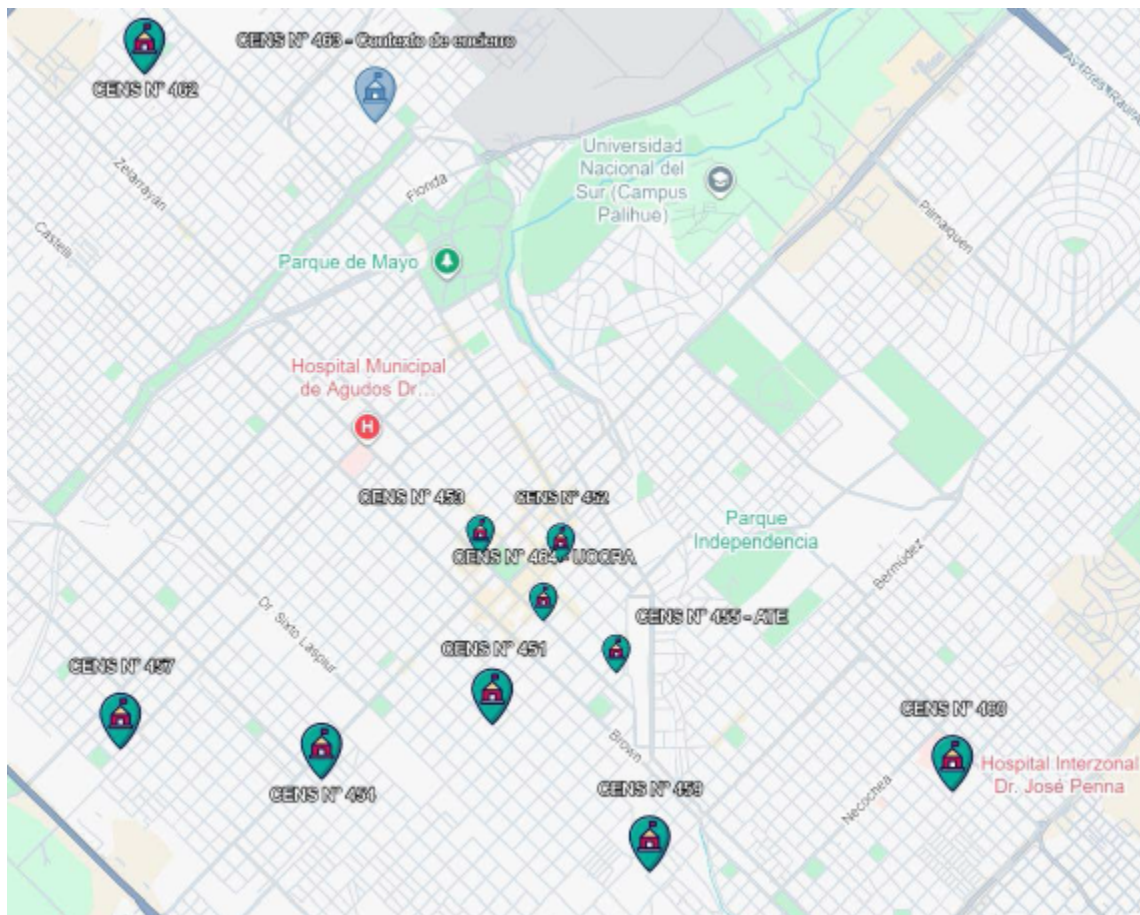


Figura 1

CENS de la localidad de Bahía Blanca

Fuente: Elaboración propia con los datos otorgados por el Mapa Escolar de la página del ABC.

A partir de la Figura 1, se puede observar que la mitad de los centros educativos se encuentran cercanos al centro de la ciudad, por donde todas las líneas de colectivos se aproximan. El resto de las instituciones se distribuye en barrios estratégicos, próximos a la Ruta Nacional N° 3, la N° 33 y el Hospital Penna. Sin embargo, en los

barrios socioeconómicamente desfavorecidos (como Tierras Argentinas, Villa Nocito, Puertas del Sur y aquellos cercanos al frigorífico INCOB) no hay CENS, sino que principalmente se encuentran disponibles planes nacionales como el FinEs.^[2]

El trabajo de campo se desarrolló durante los meses de abril y mayo de 2025, en un contexto de vuelta progresiva a las escuelas tras la inundación sufrida en la ciudad de Bahía Blanca el 7 de marzo del mismo año. Con respecto a la unidad de análisis, esta estuvo conformada por profesoras y profesores que se desempeñan en la modalidad EPJA en distintos CENS de la ciudad. La muestra se definió de manera intencional, atendiendo a criterios de pertinencia y profundidad (Vasilachis de Gialdino, 2006). Se seleccionaron docentes con una antigüedad mínima de cinco años en la modalidad, pertenecientes a diferentes áreas disciplinares (matemática, lengua, ciencias sociales y ciencias naturales) y con desempeño en primero, segundo y tercer año del nivel secundario. Estos criterios buscaron garantizar diversidad disciplinar y experiencia suficiente en la modalidad, a fin de favorecer una comprensión situada y reflexiva del fenómeno estudiado. El trabajo de campo se sostuvo hasta alcanzar saturación teórica.

La técnica de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, ya que esta herramienta permite acceder a las interpretaciones que las y los actores realizan sobre sus propias prácticas y reconstruir, desde su memoria y reflexión, los procesos de configuración del saber didáctico (Taylor & Bogdan, 1987). Las entrevistas se organizaron en torno a ejes vinculados con la planificación, el desarrollo de las clases, la selección de materiales, la evaluación y las particularidades de la modalidad. En cuanto al análisis, se adoptó una estrategia progresiva. En una primera instancia se trabajó desde la contextualización, analizando cada entrevista en su singularidad para comprender su lógica interna. Posteriormente, se avanzó hacia un proceso de categorización y comparación constante (Maxwell, 2019), poniendo en diálogo los casos entre sí y con las categorías teóricas previamente definidas. Este procedimiento permitió construir dimensiones analíticas que recuperan regularidades, matices y tensiones en los discursos docentes.

A continuación, se presenta una caracterización de las y los profesores entrevistados, a los fines de contextualizar los resultados (ver Tabla 1).

Tabla 1

Profesoras y profesores entrevistados de CENS en Bahía Blanca

Nomenclatura de las y los profesores	Formación inicial	CENS en los que enseñan	Area/materia	Años que tiene a cargo	Antigüedad en la modalidad
Profesora 1	Profesora de Biología	CENS 452	Política sanitaria	3er año	11 años
Profesora 2	Profesora y Licenciada en Filosofía	CENS 452	Metodología de la investigación y filosofía	2do y 3er año	17 años
Profesora 3	Contadora	CENS 452, 454 y 463	Ciencias económicas	1ero, 2do y 3er año	20 años
Profesor 4	Profesor de Castellano y Literatura	CENS 452 y 455	Prácticas del lenguaje, literatura y comunicación y medios	1ero, 2do y 3er año	24 años

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, el abordaje metodológico adoptado posibilitó reconstruir los saberes didácticos desde la perspectiva de quienes los producen en la práctica cotidiana, atendiendo a su carácter situado, experiencial y contextual. El estudio se orientó, de esta forma, a generar comprensión profunda sobre las estrategias de enseñanza en la EPJA, a fin de aportar claves interpretativas para el análisis de la modalidad en el contexto local. En el apartado siguiente se presentan y discuten los resultados organizados en torno a las categorías construidas a partir del análisis.

Resultados y discusión: estrategias de enseñanza en el aula de la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os

Como se mencionó previamente, en este artículo entendemos que las estrategias de enseñanza abarcan el conjunto de decisiones que toma la docencia para orientar los procesos formativos con el objetivo de promover el aprendizaje de sus estudiantes e incluyen criterios

generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar, atendiendo a qué se espera que el estudiantado comprenda, por qué y para qué (Anijovich & Mora, 2009). Dichas decisiones se apoyan en los saberes que las y los docentes construyen sobre el nivel, la modalidad, los grupos de estudiantes y las materias que enseñan, y se materializan tanto en la planificación como en el desarrollo y la reflexión crítica sobre sus clases (Edelstein, 2011; Litwin, 2008). De este modo, las estrategias de enseñanza en la EPJA se constituyen como espacios en los que teoría y experiencia dialogan de manera permanente, moldeando propuestas que buscan responder a las particularidades y demandas de los contextos en los que se desarrollan.

A partir de estas consideraciones, las categorías que se construyeron se organizan de la siguiente manera: (a) planificación abierta a los intereses de las y los estudiantes y prácticas de enseñanza situadas en el aula de personas jóvenes y adultas; (b) reconocimiento de saberes previos y experiencias de vida de las y los estudiantes como punto de partida del trabajo pedagógico; (c) necesidad de producir materiales didácticos específicos para la modalidad y el nivel; (d) trayectorias discontinuas y construcción progresiva de la permanencia escolar; (e) evaluación como proceso de acompañamiento e inclusión de las y los estudiantes.

Planificación abierta a los intereses de las y los estudiantes y prácticas de enseñanza situadas en el aula de personas jóvenes y adultas

Para llevar adelante el proceso de enseñanza, en primer lugar, se realiza una propuesta por parte de las y los profesores. Esta presenta distintas intencionalidades que no dependen únicamente de quien planifica la clase, sino que son el resultado de las decisiones de la docencia en conjunto con lo establecido por el currículum. Este último es un campo de disputas histórico en la EPJA y existen diversas maneras de entenderlo. Por un lado, se sostiene que la escuela es común para todas y todos, independientemente de quiénes sean sus destinatarios; por el otro, se considera necesario pensar un currículum flexible que facilite la asistencia y permanencia de las y los destinatarios reales (Rodríguez, 1996). El profesorado entrevistado comprende esta concepción curricular en términos de propuestas flexibles para atender las necesidades de la población. En palabras del Profesor 4: “Se hace una planificación general, lo suficientemente abierta para que uno pueda ir adaptándola. El interés de los estudiantes modifica la planificación” (Entrevista, Profesor 4).

En este sentido, la planificación se constituye como parte del aula imaginada en una instancia de previsión (Edelstein, 1996; Monetti &

Molina, 2023). Así, las y los profesores mencionaron que, al momento de pensar las clases, lo hacen teniendo en consideración la carga horaria de la materia. A su vez, le otorgan importancia a la antigüedad que llevan trabajando en la modalidad, ya que les permite ser más exactos con el uso del tiempo y las actividades.

Las Profesoras 2 y 3 expresaron que existen complejidades al momento de enseñar la teoría de las materias. Esto lo observan en Metodología de la Investigación (Profesora 2) y en Ciencias Económicas (Profesora 3), ya que son dos espacios curriculares que tienen una impronta teórica fuerte y en los que, desde la perspectiva de estas docentes, la comprensión de los contenidos es necesaria para luego pensar la práctica. En contraposición, se considera importante destacar que las y los estudiantes que habitan estos espacios, con frecuencia, ya han construido saberes sobre muchas de las áreas curriculares que cursan –entre ellas, las Ciencias Económicas, por ejemplo–, en su cotidianidad. Dichos saberes, si bien a veces acompañan el trabajo en la modalidad, en ocasiones también tensionan con los contenidos que les presentan sus docentes, quienes precisan abordarlos de manera situada en el aula.

A diferencia de estas docentes, el Profesor 4 menciona que en su materia no se trabaja con contenidos vinculados principalmente a conceptos e informaciones, sino con habilidades. Explica que en las prácticas del lenguaje los contenidos están en función de las cosas que las y los estudiantes tienen que aprender a hacer. De allí que, al momento de elegir los recursos para las clases, lo hace teniendo en cuenta las habilidades que se espera que aprendan, tales como la lectura de textos breves y la producción escrita, entre otras. A su vez, las personas entrevistadas coinciden en que para iniciar las clases es interesante presentar disparadores que posibiliten espacios de intercambios y debates con el grupo áulico, en relación con las motivaciones e intereses del estudiantado. Según las y los docentes, esta selección de actividades depende principalmente del contenido a abordar en la clase: el tratamiento pedagógico está estrechamente vinculado con el recorte del elemento cultural que se efectúa (Basabe et al., 2004). La Profesora 3 explicó que suele presentar el contenido a trabajar realizando resúmenes en el pizarrón y que luego envía el texto teórico por WhatsApp. Por otro lado, y en discusión con lo expuesto por Bargas y Cabrera (2022), las y los docentes coinciden en que las actividades que se proponen se piensan para que las lleven a cabo en el horario escolar, sin dejar tareas para realizar fuera del mismo.

En síntesis, las decisiones que la docencia realiza al momento de planificar y de actuar en el aula son el resultado de los saberes construidos a partir de la experiencia en la modalidad (Monetti, 2014b). Estos, aunque son diversos entre las personas entrevistadas, tienen aspectos en común que se vinculan, en su mayoría, con las

necesidades de sus estudiantes. Las decisiones que toman al momento de planificar la enseñanza responden a una mirada situada de la realidad, en la que tienen en cuenta el contexto áulico, institucional, social y cultural, lo que conlleva un proceso singular de construcción del objeto de saber (Bargas & Cabrera, 2022; Monetti, 2014a). Por ello, en líneas teóricas convergentes, los saberes de las y los profesores se entienden de acuerdo con lo propuesto por Edelstein (1996), quien destaca que las decisiones metodológicas se construyen casuísticamente. Finalmente, si bien las personas entrevistadas mencionan que tienen en cuenta lo sugerido por el diseño curricular, se interpreta que existen tensiones en relación con la elección de contenidos o habilidades, a partir de la consideración de los aspectos mencionados anteriormente (Finnegan, 2016).

Reconocimiento de saberes previos y experiencias de vida de las y los estudiantes como punto de partida del trabajo pedagógico

Al igual que plantea Brusilovsky (2006), se comprende que incorporar las experiencias de los sujetos favorece a la construcción del ejercicio de la ciudadanía. Esto es posible a partir de generar momentos donde docentes y estudiantes interactúan desde sus afiliaciones y pertenencias a otros espacios que ingresan al aula (Monetti, 2014a, 2021). Dicha dinámica se encuentra presente en las prácticas de las personas entrevistadas como parte de sus saberes didácticos. Así, por ejemplo, la Profesora 1 menciona que la materia Política Sanitaria le posibilita intercambiar con las y los estudiantes, ya que “sabían de, no sé, de sus salitas médicas, sus experiencias en los hospitales públicos, lo que ellos veían” (Entrevista, Profesora 1). Del mismo modo, a la Profesora 3 le ocurre que, al trabajar sobre materias que se vinculan con las Ciencias Económicas, retoma los saberes previos de las y los estudiantes y los relaciona con el trabajo. En este sentido, la docente explica qué “hablamos mucho de la realidad. Entonces siempre tienen algo relacionado con sus saberes previos, con el trabajo, porque yo también hablo del trabajo. Entonces me dicen, en mi trabajo me pasó tal cosa, entonces lo relacionamos con la materia” (Entrevista, Profesora 3).

Es interesante cómo las y los profesores incorporan no solo los intereses de los sujetos, sino que también coinciden en la importancia de consultarles sobre aquellos temas o problemas que les interesaría abordar en relación con los objetos que cada docente enseña (Entrevista, Profesoras 1, 2 y Profesor 4). A su vez, el Profesor 4 menciona que: “A veces ocurre con adultos que los mismos alumnos, en su interés, modifican tu planificación. Es decir, vos empezás a trabajar pensando en hacer una cosa y los alumnos, por su propio interés, te empiezan a sugerir otra” (Entrevista, Profesor 4).

Tener en cuenta las demandas o sugerencias del estudiantado es un aspecto que favorece su confianza en relación con las trayectorias educativas, ya que, en palabras de la Profesora 2, “hay gente que aparece y dice, yo hace muchísimos años que no leo, que no estudio, dejé la escuela hace, no sé, 10 años, no sé si voy a poder, ¿viste?” (Entrevista, Profesora 2). De este modo, partir de sus experiencias les brinda seguridad y otorga valor a los aprendizajes que construyen no solo en la escuela, sino también en los espacios que transitan fuera de la institución escolar.

En concordancia con lo abordado en el apartado anterior, las decisiones que las y los docentes toman para accionar en el aula de la EPJA se realizan de manera situada. A su vez, son el resultado de las experiencias y del reconocimiento de las y los otros, que moldean la identidad y los modos de socialización profesional, y constituyen el producto de los saberes docentes, en particular de aquel que responde a la pregunta sobre *cómo enseñar* (Monetti, 2014a, 2014b; Tardif, 2014).

Teniendo en cuenta las experiencias laborales y sociales del estudiantado, las y los docentes se aproximan a la construcción de un currículum especializado en el territorio del que este forma parte (Villa, 2020). Al abordar los contenidos desde las realidades de quienes transitan el aula, como las teorías económicas o la sanidad, se orientan a una práctica crítica, ya que les permiten a quienes estudian profundizar en marcos teóricos relacionados con aquello que viven cotidianamente. De esta manera, las y los estudiantes se ven interpelados, ya que abordar problemas conocidos fortalece el deseo de aprender y enseñar. Esto aporta al vínculo pedagógico en tanto habilita, desde el afecto y el reconocimiento, la participación y formación en el proceso de enseñanza (Brusilovsky, 2006; Monetti, 2021).

Necesidad de producir materiales didácticos específicos para la modalidad y el nivel

Dentro de las síntesis de opciones que realizan las y los docentes, es importante reconocer los recursos y los materiales como maneras de accionar con el estudiantado de la modalidad (Edelstein, 1996). Esta selección es una práctica compleja que deviene del entramado desarrollado hasta aquí, donde se relacionan dimensiones sociales, instrumentales y personales (Brusilovsky, 2006). En este sentido, las y los entrevistados coinciden en que los materiales didácticos que utilizan para sus clases se vinculan con las particularidades de esas personas jóvenes y adultas que transitan la escuela. Así, mencionan que:

Hay que pensar que son todos muy diversos, que vienen de realidades diferentes, que hay muchos adultos que dejaron la escuela hace mucho tiempo y les cuesta retomar, o les cuesta, leer de un PDF del celular, entonces hay que poner la letra grande (...) también algunos les entrego textos cortos. (Entrevista, Profesora 1)

En relación con lo expresado por la Profesora 1, la Profesora 3 explicó que la forma de comunicarse de manera sencilla con sus estudiantes es creando grupos de WhatsApp, ya que, por lo general, no manejan plataformas como Classroom. A su vez, retoma que, para los textos complejos, realiza una transposición didáctica (Chevallard, 1991) que les permita comprender lo que allí se explica a partir de hacer fáciles las palabras complejas y de construir resúmenes en el pizarrón. Asimismo, el Profesor 4 reconoce este aspecto como una dificultad, ya que, al tener estudiantes alejados de las instituciones educativas, tienen el desafío de acompañar con la adecuación de los tiempos y, en ocasiones, “adaptar incluso el material con el que se trabaja, la forma en que se evalúa” (Entrevista, Profesor 4).

Los aspectos aquí señalados constituyen los saberes didácticos de las y los docentes, en tanto realizan una mediación pedagógica al momento de pensar las formas o modalidades con las que esperan enseñar los contenidos y habilidades. Esto forma parte de los problemas de la didáctica y de las prácticas de enseñanza que necesariamente realizan quienes enseñan a partir de sus saberes, como parte del compromiso con el aprendizaje del estudiantado (Camilloni, 2007). A su vez, esta toma de posición sobre cómo enseñar, es decir, qué medios y recursos utilizar y qué material didáctico construir, implica decisiones metodológicas que se realizan de manera situada (Edelstein, 1996). Para hacerlo en la EPJA hay que tener en cuenta las características de las personas jóvenes y adultas, así como sus condiciones materiales y culturales de posibilidad. Esto es fundamental porque el uso adecuado de estas estrategias forma parte de los factores que influyen en la sostenibilidad de las trayectorias educativas de las y los estudiantes (Montesinos et al., 2010). En síntesis, ante las tensiones históricas sobre un currículum común y uno particularizado (Rodríguez, 2008), las y los docentes lo moldean en tanto producen sus propios materiales didácticos como una herramienta de inclusión socioeducativa.

Trayectorias discontinuas y construcción progresiva de la permanencia escolar

Como se ha descrito a lo largo de este artículo, el interés principal son los saberes didácticos en las clases escolares de la EPJA. En ella, interactúan las y los profesores con un grupo de estudiantes (Basabe

& Cols, 2010) que es heterogéneo, donde el profesorado busca entender sus propuestas en términos más flexibles para acompañar las necesidades del estudiantado y permitir su asistencia y permanencia en la modalidad. En la Figura 2 se detallan los aspectos que las y los docentes destacan al momento de caracterizar las diferencias entre los años escolares y las particularidades que reconocen al momento de planificar sus clases.

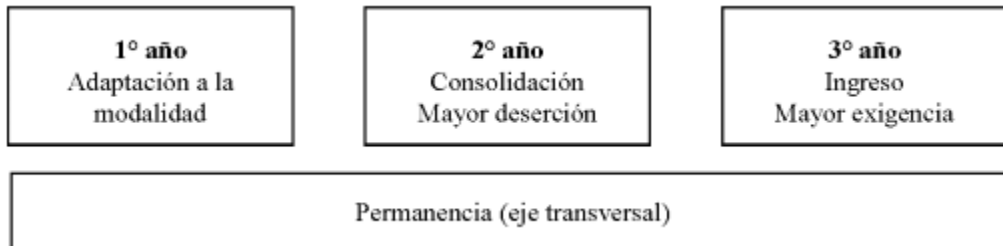


Figura 2

Características por año del nivel secundario con modalidad en EPJA

Fuente: Elaboración propia.

La síntesis de la Figura 2 permite organizar visualmente las principales intencionalidades que las y los docentes se proponen en los distintos años y los desafíos que presentan las últimas dos. Asimismo, se considera importante destacar la búsqueda constante de la permanencia de las y los estudiantes frente a una de las principales problemáticas que presenta la modalidad: el desgranamiento estudiantil.

La Profesora 3 y el Profesor 4, quienes trabajan en los tres años de la modalidad, resaltan que en el primer año buscan enseñarles el funcionamiento de la escuela. El Profesor 4, menciona que:

El primer año en general son años de adaptación, entonces yo me predispongo a trabajar ahí. Lo que hago es un, sobre todo el primer cuatrimestre, es un ingreso del alumno a la modalidad de adultos y un intento de retenerlo al alumno, que no se pierda, porque muchas veces el primer choque hace que muchos alumnos se vayan. (Entrevista, Profesor 4)

Tal como se puede observar en el Figura 2, el año de mayor deserción en la modalidad es segundo (Entrevista, Profesora 2 y Profesor 4), por lo que se busca trabajar desde la permanencia y consolidación de las trayectorias del estudiantado. A su vez, la totalidad de las personas entrevistadas coinciden en señalar como problemático que, en el tercer año, ingresen muchas y muchos estudiantes nuevos. Esto ocurre debido a que usualmente abandonan la secundaria común en los últimos años y las equivalencias de la modalidad les permiten ingresar allí. A pesar de esta presencia de estudiantes nuevos, la Profesora 3 agrega que en “segundo y tercero,

como ya conocen la didáctica o la mecánica o cómo funciona la escuela o la institución, se planifica distinto” (Entrevista, Profesora 3).

Es frente a esto que se entiende que el trabajo docente se ve modificado según el año que las y los estudiantes estén transitando y en concordancia con los objetivos de la modalidad. Como se mencionó, en primer y segundo año se busca la adaptación, mientras que en tercero, el Profesor 4 explica que:

El último año es un año donde uno, primero que el alumno si transitó a los 3 años del secundario de adultos, está en condiciones de tener cierta exigencia. Y además porque el secundario de adulto habilita para estudios superiores, entonces el alumno tiene que salir con habilidades que le permitan, si quiere, iniciar un estudio superior. (Entrevista, Profesor 4)

En síntesis, y en concordancia con Cabrera et al. (2022) y Montesinos et al. (2010), se entiende que enseñar en la modalidad implica generar propuestas educativas adecuadas para la heterogeneidad de la población destinataria, porque estas se tornan factores que influyen en la posibilidad de concretar y sostener en el tiempo la trayectoria escolar en el nivel secundario. A su vez, se comprende que la enseñanza se ve atravesada por la problemática del abandono y la revinculación, en tanto las y los docentes reconocen y realizan diferencias en las propuestas didácticas según estas problemáticas y los años escolares. Esto ocurre porque consideran que el uso de múltiples y flexibles estrategias de enseñanza contribuye a la adaptación de la modalidad y, en consecuencia, evita las inasistencias y el aumento del abandono (Fandon, 2020).

Evaluación como proceso de acompañamiento e inclusión de las y los estudiantes

Se entiende la evaluación como parte de las decisiones metodológicas que realizan las y los docentes al pensar sus prácticas áulicas (Edelstein, 1996), por lo que resulta de interés comprender las maneras en que evalúan en la modalidad. Al momento de responder las preguntas sobre cómo llevan a cabo este proceso en un aula de personas jóvenes y adultas, las y los profesores otorgaron gran importancia a la asistencia, al trabajo diario y a la participación en clase. En palabras de la Profesora 2, ella evalúa “primero la asistencia, después la participación en clase, pero participación no de hablar, sino de estar presente, digamos, atento. La atención, digamos. El trabajo en clase, si se ponen a hacer algo” (Entrevista, Profesora 2).

Al momento de construir las notas finales, mencionan el trabajo sobre las actividades desarrolladas en clase y las elaboraciones personales como producciones que tienen en consideración. Asimismo, suelen realizar trabajos prácticos a carpeta abierta, donde

buscan principalmente la integración de conceptos. La evaluación, de este modo, no se erige simplemente como una instancia de certificación y acreditación, sino que busca ser un espacio en el que se entran los contenidos abordados con los saberes previos que traen las y los estudiantes, atendiendo a la particularidad de esas trayectorias discontinuas que los caracterizan. El Profesor 4 explica que “hay una evaluación en proceso, que trabajo mucho en adultos (...) Depende del tema es la manera en que se va a evaluar. Hay muchas producciones que tienen un resultado final, pero yo evalúo el proceso y el resultado final” (Entrevista, Profesor 4). Las y los entrevistados reconocen, entonces, esa especificidad del trabajo con personas adultas como una tarea pedagógica y didáctica distinta a la que se lleva a cabo con adolescentes.

A partir del análisis anterior, se reconoce la importancia de la asistencia y el trabajo en clase para la evaluación en la modalidad. Esto se presenta en línea con Camilloni (2007) y Elola et al. (2010), quienes entienden a la evaluación formativa como una evaluación de proceso centrada en los sujetos que, en este caso, está en sintonía con el contrato pedagógico que es parte del aula. A su vez, las y los profesores prevén los momentos de evaluaciones formales de manera accesible, en tanto buscan realizar trabajos prácticos con la posibilidad de hacer uso de la carpeta y construir integraciones a partir de lo abordado en clase. En concordancia con Edelstein (1996), se entiende que la previsión de la práctica áulica está intencionada en un doble sentido: el trabajo cotidiano y la posibilidad de apoyarse en el mismo al momento de la evaluación.

En conjunto, las cinco categorías analizadas permiten comprender que las estrategias de enseñanza en la EPJA no se reducen a elecciones técnicas, sino que constituyen configuraciones didácticas situadas, construidas en diálogo permanente con las trayectorias estudiantiles, las condiciones institucionales y las regulaciones vigentes. La planificación flexible, la centralidad de los saberes previos, la producción de materiales propios, la atención a la permanencia escolar y la evaluación como acompañamiento revelan que los saberes docentes se configuran en tensión entre lo prescrito y lo posible, entre la normativa y la realidad cotidiana del aula. De este modo, el análisis desarrollado no solo describe prácticas, sino que ilumina los sentidos que orientan las decisiones pedagógicas en los CENS de Bahía Blanca, aspecto que abre paso a una reflexión más amplia sobre la enseñanza en la modalidad y sus desafíos actuales.

Conclusiones

El presente estudio se propuso comprender los saberes didácticos que construyen las y los profesores que se desempeñan en la

modalidad de EPJA en CENS de la ciudad de Bahía Blanca. A partir de un enfoque interpretativo y del análisis de entrevistas en profundidad, fue posible reconstruir las estrategias de enseñanza que las y los docentes elaboran para sostener sus prácticas en un contexto caracterizado por la heterogeneidad de trayectorias, la flexibilidad normativa y las tensiones propias de la modalidad.

Los resultados permiten afirmar que los saberes didácticos no se presentan como un repertorio técnico previamente definido, sino como producciones situadas que se configuran en la articulación entre experiencia profesional, marcos normativos, condiciones institucionales y reconocimiento de las trayectorias estudiantiles. En este sentido, las estrategias de enseñanza manifestadas por las y los docentes expresan un trabajo pedagógico que combina reflexión, ajuste permanente y toma de decisiones contextualizadas.

Las cinco dimensiones construidas en el análisis –planificación flexible, reconocimiento de saberes previos, producción de materiales específicos, atención a las trayectorias discontinuas y evaluación como acompañamiento– no operan de manera aislada. Por el contrario, se entran en configuraciones didácticas dinámicas orientadas a garantizar la permanencia, la inclusión y la continuidad de las trayectorias escolares. La planificación abierta, por ejemplo, se vincula estrechamente con la necesidad de producir materiales propios y con la comprensión de la evaluación como proceso formativo; del mismo modo, la atención a la permanencia escolar atraviesa transversalmente todas las decisiones metodológicas.

En este marco, la enseñanza en la EPJA aparece impregnada por una tensión estructural entre lo prescripto y lo posible. Si bien las normativas promueven flexibilidad curricular y reconocimiento de trayectorias, son las y los docentes quienes traducen esas orientaciones en prácticas concretas, ajustándolas a las condiciones reales de los grupos y a las características del territorio. Las estrategias identificadas revelan, así, un posicionamiento ético y político frente al derecho a la educación, en tanto priorizan la construcción de vínculos pedagógicos, la valorización de experiencias previas y la generación de condiciones que habiliten la continuidad escolar.

El anclaje en la ciudad de Bahía Blanca, a su vez, permitió advertir que estos saberes didácticos se configuran también en diálogo con particularidades locales: la composición social de la matrícula, las dinámicas institucionales de los CENS y los recorridos educativos previos del estudiantado. En este sentido, recuperar las voces docentes en este contexto específico contribuye a evidenciar la dimensión territorial de la enseñanza en la modalidad y a problematizar su frecuente invisibilización en el campo de la investigación didáctica.

En cuanto a los alcances del estudio, se reconoce que el análisis se centró en los discursos docentes y no incluyó observaciones de clase ni

la perspectiva de otros actores institucionales. Futuras investigaciones podrían profundizar en las didácticas específicas de cada área disciplinar, incorporar la mirada de estudiantes y equipos directivos, así como analizar comparativamente otros CENS o dispositivos como el Plan FinEs, a fin de ampliar la comprensión del entramado pedagógico de la EPJA.

En conclusión, esta investigación aporta a la sistematización de saberes didácticos contruidos en la práctica cotidiana de la modalidad, a la vez que reconoce su especificidad pedagógica. Lejos de conformar un subsistema residual, la EPJA se revela como un espacio de producción profesional complejo, en el que las y los docentes elaboran estrategias que articulan inclusión, exigencia académica y acompañamiento. Visibilizar estos saberes, entonces, no solo fortalece el campo de estudios sobre la modalidad, sino que también ofrece insumos para repensar la formación docente y las políticas educativas orientadas a garantizar el derecho a la educación a lo largo de la vida.

Agradecimientos

Esta investigación se desarrolló en el marco del Proyecto de Grupo de Investigación (PGI) 24/S006, titulado Asesoría Educativa: la construcción de un rol en instituciones de nivel secundario y superior (Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur, período 01/01/2023 a 31/12/2026), bajo la dirección de la Dra. Elda Monetti (UNS) y la codirección de la Dra. María Elena Molina (CONICET-UNS), y de la Beca Interna de Introducción a la Investigación para Alumnas/os Avanzadas/os de la Universidad Nacional del Sur 2025.

Referencias

- Aires Cunha, J. P., Marilao, B. A., Klampachas, B., Lopetegui, M. J., Rausch, H. D., & Sánchez, C. (2021). Conceptualizaciones a partir del relato de las experiencias educativas de los estudiantes del CENS 463 situado en la Unidad Penal N.º 4 de Bahía Blanca: Entre el sello de la cárcel y el sello de la escuela. *Espacios en Blanco*, 31(2), 243-258. <https://goo.su/ddWDJm>
- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Bargas, N., & 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*, 1(32), 9-22. <https://goo.su/UhMrOB>
- Basabe, L., & Cols, E. (2010). La enseñanza. En A. W. Camilloni, E. Cols, L. Basabe & S. Feeney (Eds.), *El saber didáctico* (2a ed., pp. 125-161). Paidós.
- Basabe, L., Cols, E., & Feeney, S. (2004). *Los componentes del contenido escolar*. OPFYL.
- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Novedades Educativas.
- Brusilovsky, S., & Cabrera, M. E. (2005). Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 12(38), 277-311. <https://goo.su/FQCdf>
- Cabrera, M. E., Bargas, N., & Onnainty, M. (2022). Reflexiones sobre la formación y los saberes necesarios para la enseñanza de los profesores que trabajan en el nivel secundario de adultos. *Revista del Instituto de Investigación en Educación*, 13(18), 102-124. <https://doi.org/g7kkzj>

- Camilloni, A. W. (2007). Justificación de la didáctica. En A. W. Camilloni, E. Cols, L. Basabe & S. Feeney (Eds.), *El saber didáctico* (2a ed., pp. 19-22). Paidós.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Aique.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2023). *Propuesta curricular Nivel Secundario de Jóvenes, Adultas y Adultos, Adultas y Adultos Mayores*.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. W. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto & S. Barco (Ed.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-90). Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Elola, N., Zanelli, N., Oliva, A., & Toranzos, L. (2010). *La evaluación educativa*. Aique.
- Fandon, M. E. (2020). *De la secundaria articulada con formación profesional al Secundario con Oficio: La experiencia del CENS n°456 de la ciudad de La Plata* [Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica. <https://goo.su/wTf3RUUp>
- Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial. *Encuentro de saberes*, 6, 33-42.
- Finnegan, F. (2022). El nivel secundario de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la Argentina. Contribuciones y desafíos para la democratización de la educación. En V. Acuña-Collado & R. Catelli Jr. (Eds.), *La Educación de Personas Jóvenes y Adultas como estrategia para enfrentar las desigualdades en América Latina* (pp. 127-146). Nueva Mirada.
- Godoy, M. L. (2023). *Identidades laborales y trabajo docente en contexto de encierro. Un estudio en la Unidad Penitenciaria N° 4 de la ciudad de Bahía Blanca* [Tesis de grado, Universidad Nacional del Sur]. Repositorio Institucional Digital del Departamento de Ciencias de la Educación. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/6489>
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Paidós.
- Ley N° 1.420. Ley de Educación Común. 8 de julio de 1884. Argentina. <https://goo.su/KRep0d>

- Ley N° 13.688. Ley Provincial de Educación. 27 de junio de 2007. Buenos Aires, Argentina. <https://goo.su/UV8gt6z>
- Ley N° 24.195. Ley Federal de Educación. 14 de abril de 1993. Argentina. <https://goo.su/wRC4I>
- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. Argentina. <https://goo.su/HEd094>
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa. Un enfoque interactivo*. Gedisa.
- Monetti, E. (2014a). *La enseñanza* [Ficha de cátedra]. Universidad Nacional del Sur.
- Monetti, E. (2014b). Mi relación con el saber didáctico: un relato autoetnográfico. *Revista Entramados: Educación y Sociedad*, 1, 119-127. <https://goo.su/qVwTQa>
- Monetti, E. (2021). La relación pedagógica en las prácticas de formación. *Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 2(1), 48-74. <https://goo.su/fLVddn>
- Monetti, E., & Molina, M. E. (2023). La planificación didáctica y su enseñanza en la formación docente: entramado de sentidos, representaciones y prácticas. *Espacios en Blanco: Revista de Educación*, 1(34), 259-271. <https://doi.org/q9g7>
- Montesinos, M. P., Sinisi, L., & Schoo, S. (2010, 9-10 de diciembre). *Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos* [Ponencia]. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina. <https://goo.su/AxdPcA>
- Resolución N° 2.280/2017. Establecer, a partir del ciclo lectivo 2018, el diseño de una organización institucional, del plan de estudios Resolución N° 6321/ 95 y N° 1056/03 para los Centros Educativos para el Nivel Secundario. 26 de diciembre del 2017. Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, Argentina. <https://goo.su/FciPOp>
- Rodríguez, L. (1996). Educación de adultos (EA) y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. *Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA*, 8, 80-85.
- Rodríguez, L. (2008). *Situación presente de la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina*. CREFAL.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introduction to qualitative research methods. The search for meanings* [Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados]. John Wiley & Sons.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vicente, M. E. (2023). Panorama de la educación permanente de jóvenes y adultos en Argentina: una aproximación cuantitativa en la actualidad. *Educação*, 46(1), e44517. <https://doi.org/q9g6>
- Vicente, M. E. (2024). La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en Argentina: avances actuales desde las políticas públicas educativas. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 13(4). 1-19. <http://hdl.handle.net/11336/236082>
- Villa, A. (2020). Educación formal alternativa: jóvenes, adultxs y territorios. *Confluencia de Saberes*, 2, 31-52.

Contribución de las/os autoras/es (CReditT)

Nombre de las/os autoras/es	Colaboración Académica													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Ailén Aguinaga	x	x	x	x	x		x	x	x	x				x
María Elena Molina	x	x		x		x		x	x			x		x

1- Administración del proyecto; 2- Adquisición de fondos; 3- Análisis formal; 4- Conceptualización; 5- Curaduría de datos; 6- Escritura – revisión/edición; 7- Investigación; 8- Metodología; 9- Recursos; 10- Redacción – borrador original; 11- Software; 12- Supervisión; 13- Validación; 14- Visualización.

Notas

- [1] Ver <https://mapaescolar.abc.gob.ar/mapaescolar/>
- [2] El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) es una política nacional que permite cursar, de manera semipresencial y gratuita, el trayecto primario y/o secundario o rendir las materias pendientes, acompañado de docentes tutores. Para más información ver <https://www.argentina.gob.ar/educacion/fines/terminar-primaria-secundaria>

Información adicional

Cómo citar: Aguinaga, A., & Molina, M. E. (2026). Estrategias de enseñanza en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os en Centros Educativos del Nivel Secundario de Bahía Blanca: perspectivas docentes. *Revista IRICE*, 50, e2203. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi50.2203>

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/746/7465584008/7465584008.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Ailén Aguinaga, María Elena Molina

Estrategias de enseñanza en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os en Centros Educativos del Nivel Secundario de Bahía Blanca: perspectivas docentes

Teaching strategies in the Youth and Adult Permanent Education modality at Secondary Education Centers in Bahía Blanca: teachers' perspectives

Revista IRICE

núm. 50, e2203, 2026

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Argentina

revista@irice-conicet.gov.ar

ISSN-E: 2618-4052

DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi50.2203>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.