



Diseño Curricular Provincial

NIVEL PRIMARIO

**MODALIDAD DE EDUCACIÓN
PERMANENTE
DE JÓVENES Y ADULTOS**

2015

Gobernador de la Provincia

Dr. Francisco Pérez

Vice Gobernador de la Provincia

Dn. Carlos Ciurca

Directora General de Escuelas

Prof. María Inés Abrile de Vollmer

Secretaria de Educación

Prof. Mónica Soto

**Subsecretaria de Planeamiento y Evaluación
de la Calidad Educativa**

Lic. Livia Sáñez de Garro

Subsecretario de Gestión Educativa

Prof. Walter Berenguel

Jefe de Gabinete

Dn. Andrés Cazabán

Directora de Planificación de la Calidad Educativa

Prof. María del Carmen De Pedro

Director de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Lic. Jorge Galleguillo

COMISIÓN CURRICULAR MIXTA- DGE-SUTE		
COORDINACIÓN GENERAL Prof. María del Carmen De Pedro		
Por Dirección General de Escuelas Nivel Secundario Prof. Silvia Becerra Prof. Patricia Farina Nivel Primario Prof. Natalia Trefontane Prof. Gabriela López		Por SUTE Nivel Secundario Prof. Mabel Scatolón Prof. Oscar Barroso Nivel Primario Prof. Rosa González Prof. Sergio Trentacosta
EQUIPOS A CARGO DE LA ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO		
Coordinación General: Prof. Silvia Becerra Prof. Natalia Trefontane Prof. Gabriela López Prof. Alejandro Manzur Prof. Celeste Cifre Prof. Patricia Farina Prof. María Rosa Goldar		
EQUIPO DE APORTES ESPECÍFICOS		
Prof. Nora Chaves Prof. Miguel Aguilera Prof. Sonia López Prof. Sonia Rosales Prof. Carmen Rodríguez Prof. Patricia Alonso Prof. Patricia Lodi Prof. Mirtha Sosa Prof. Celina Saavedra Prof. Laura Saavedra Prof. Fernanda Rocasalvo	Prof. Celia Rodríguez Prof. Mercedes Cisternas Prof. Alejandro Muñoz Alejandra Vaughan Prof. Valeria Bustos Prof. Paula Llorens Prof. Dolores Montenegro Prof. Oscar Reale Prof. Daniel Vaughan Prof. Alberto Rodríguez Prof. Carolina Canto	Prof. Rocío Peterle Prof. Celeste López Prof. Vanina Lucero Prof. María Luz Gómez Prof. Claudia Ferro Prof. Francisco Ruiz Prof. Susana Belmonte Prof. Claudio Grosso Prof. Zulema Taha Prof. Sebastián Aguirre Prof. Carolina Garcia Prof. Patricia Chaves

Aporte especial a la construcción curricular de la Modalidad EPJA Prof. Marta Elina Blanco de Rodríguez

A los Supervisores, Directivos y Docentes de la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos:

La Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos atraviesa a Nivel Nacional y Provincial un momento histórico singular, signado por un modelo de Estado que tiene como norte garantizar los derechos de todos/as sus ciudadanos/as. En este marco, la Ley de Educación Nacional N°26.206/06, define que esta Modalidad “está destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente Ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”.

En efecto, en los últimos años la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, fue avanzando en un proceso de crecimiento y consolidación. A Nivel Nacional, en el año 2004 se estableció el Plan Nacional de Alfabetización ENCUENTRO, en el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional, en el año 2008 se creó la Dirección Nacional de la Modalidad EPJA que conlleva la conformación de las Mesas Federales, en el año 2010 se promulga la Resolución N° 118 del Consejo Federal de Educación (CFE) con sus Anexos: Documento Base y Lineamientos Curriculares; en el año 2015 se avanza en la prescripción de los Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales, a través de la Resolución CFE N° 254.

En el plano provincial, se puede advertir en estos últimos años dos momentos: el primero priorizando la expansión de la cobertura. En el año 2007 los Centros Educativos de la Modalidad registraban 27.776 estudiantes, mientras que los datos del año 2014 nos indican 39.500 estudiantes, incrementando más de 40% la matrícula de la Modalidad. Y el segundo momento, centrado en la construcción de una propuesta pedagógica relevante y pertinente, que busca visibilizar una larga y valiosa tradición en la Modalidad centrada en la diversidad de sujetos: adolescentes, jóvenes y adultos. Se requiere para ello de distintos recorridos educativos que atiendan las particularidades que vinculan a los/las sujetos con sus contextos, a partir de criterios de flexibilidad y apertura, con el fin de garantizar la continuidad de las trayectorias educativas.

En este proceso, la construcción curricular se entiende como una producción de conocimientos y saberes anclados en un momento social e histórico dado, que involucra a toda la comunidad educativa y en especial a los/las docentes que han aportado y enriquecido el Diseño Curricular.

Cabe destacar que en el año 2011 el Gobierno Educativo Provincial acordó con el Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación elaborar los Diseños Curriculares en el marco de una Paritaria Provincial, conformando ámbitos de discusión con representatividad de los actores implicados en Comisiones Mixtas, para establecer agendas de trabajo, producción de documentos, organización de consultas a docentes y acuerdos a ser presentados en el Consejo General de Educación de la Provincia. Profundizando esta decisión se formalizó en el año 2014 la conformación de la Comisión Curricular Mixta de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes Y Adultos.

En el inicio del Ciclo Lectivo 2015 se presentó la versión preliminar del Diseño Curricular del Nivel Primario – Resolución N° 1185- y de Ciclo Básico del Nivel Secundario – Resolución N° 1186-. De allí la importancia de poner en valor el proceso realizado en las Jornadas de Construcción Curricular organizadas por nodos departamentales

y en jornadas institucionales. Se realizaron 2 (dos) consultas y las devoluciones fueron sistematizadas y sirvieron de aporte e insumo fundamentales para la elaboración del presente Diseño Curricular.

La construcción colectiva del Diseño Curricular es propia de la perspectiva emancipadora de la Modalidad. Es más complejo, demanda más tiempo, pero garantiza la participación y la producción del conocimiento de los/las docentes en las definiciones de los saberes y la apropiación de prácticas pedagógicas pertinente a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las aulas.

Contar con Diseños Curriculares en el Nivel Primario y Ciclo Básico del Nivel Secundario de la Modalidad son pasos decisivos, mientras caminamos a las definiciones del Ciclo Orientado.

Es una alegría enorme acercar esta contribución a la rica historia de la Educación de Jóvenes y Adultos en la Provincia de Mendoza.

Cordialmente

Prof. María Inés Abrile de Vollmer
Directora General de Escuelas

Estimadas/os supervisoras/es, directivos y docentes:

La LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL Nº 26.206 sancionada en el año 2006 ratificó el carácter federal de la educación y enmarcó a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como Modalidad. La EPJA, desde su especificidad, contribuye a una educación emancipadora, promueve el ejercicio pleno de la ciudadanía; como así también proporciona herramientas para la continuidad de estudios superiores y la inclusión de los/las jóvenes y adultos en el mundo laboral.

A partir de la creación de la Dirección Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos en el año 2008 se realizaron Mesas Federales con participación de las jurisdicciones. Estas instancias avanzaron en el logro de acuerdos que fueron plasmados en documentos aprobados por el Consejo Federal de Educación y están dirigidos fundamentalmente a sustentar una institucionalidad que refleje la identidad de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

La participación de las jurisdicciones en los procesos de acuerdos federales ha permitido direccionar los esfuerzos hacia propuestas curriculares que respetan los intereses, saberes y necesidades de aprendizaje propios de los/las sujetos jóvenes y adultos.

En los últimos años, el crecimiento de la EPJA en nuestra provincia, pone de manifiesto la necesidad de contar con un currículum específico que aporte a la consolidación de su institucionalidad y garantice el derecho a la educación de los jóvenes y adultos mendocinos/as.

El proceso gradual de aplicación del Diseño Curricular Provincial en los Centros de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de Mendoza marca un hito en la consolidación de la identidad de la Modalidad.

El presente Documento Curricular Provincial recoge las voces de educadores/as de la Modalidad que, en el marco de un complejo proceso de construcción curricular, han aportado además de sus conocimientos y experiencias, su compromiso y confianza en la potencialidad de la educación para la transformación de la sociedad, como proceso liberador y práctica emancipatoria para los/las sujetos jóvenes y adultos.

Contar con un Diseño Curricular Provincial propio de la Modalidad permite disponer de criterios normativos que la cohesionan y fortalecen, posibilitando así la coherencia de las propuestas educativas de la EPJA. Al mismo tiempo, esta propuesta curricular requiere para su concreción de la creatividad, de la renovación de prácticas educativas, del trabajo interdisciplinario y del compromiso del conjunto de educadores y educadoras.

Convencidos/as que los/las educadores/as y actores institucionales de la Comunidad Educativa de la EPJA somos parte de este momento histórico en el que la Modalidad está afianzando su identidad, es que convocamos a sostener un trabajo comprometido y esperanzado que nos permita sostener un Diseño Curricular producto de un trabajo colectivo como expresión de la Justicia Curricular históricamente demandada.

**Comisión Curricular Mixta
DGE-SUTE**

INDICE

INTRODUCCIÓN	11
1 - ENCUADRE POLÍTICO EDUCATIVO DE LA EPJA	17
1.1 Marco político normativo vigente para la construcción curricular	17
1.2 Trayectoria histórica de la EPJA	17
1.3 Institucionalidad de la Modalidad EPJA	19
1.3.1. Centros Educativos de la EPJA en Mendoza	19
1.3.2. Opciones pedagógicas y articulaciones de la EPJA	21
1.3.3. Vinculación de la EPJA con otras Modalidades del Sistema Educativo	24
1.4 Sujeto Pedagógico de la EPJA	28
1.5 Construcción del conocimiento desde el Enfoque Problematizador	34
2 -LINEAMIENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR DE LA EPJA EN LA PROVINCIA DE MENDOZA	39
2.1. Criterios básicos del Diseño Curricular	39
2.2. Estructura Modular del Diseño Curricular	40
2.3 Nociones estructurantes del Diseño Curricular	40
2.3.1. Desarrollo de Capacidades.	
2.3.2. Componentes organizadores del conocimiento en la Estructura Curricular Modular: Contexto Problematizador/Situación Problemática/ Proyecto de Acción/Núcleo Conceptual/Aprendizajes Específicos	43
2.4. Niveles de concreción curricular	47
3-ESTRUCTURA CURRICULAR	51
3.1. Ciclos Formativos de la EPJA	51
3.2. Ciclos formativos del Nivel Primario	51
3.2.1. Distribución de Módulos y Aprendizajes Específicos	53
4-EVALUACIÓN	79
BIBLIOGRAFÍA	83
ANEXO I Trayectoria histórica de la EPJA en Mendoza y Argentina	87
ANEXO II Contextos Problematizadores	99

INTRODUCCIÓN

El presente Documento Curricular Provincial se inscribe en el marco de políticas educativas nacionales y provinciales que entienden a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos desde la especificidad de los sujetos que la integran y que le otorgan el carácter de Modalidad a la misma.

A partir del año 2010, la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, dependiente de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza, comienza a recorrer un camino de análisis y profundización sobre la especificidad de la de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) y sus implicancias de cara a la necesidad de elaborar un Diseño Curricular propio de la Modalidad*.

El presente Diseño Curricular Provincial para la EPJA tiene como uno de sus pilares fundamentales lo expresado en la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 que en su artículo 48 expone:

“La organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos responderá a los siguientes objetivos y criterios:

- a) Brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria.
- b) Desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.
- c) Mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral.
- d) Incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural.
- e) Promover la inclusión de los/as adultos/as mayores y de las personas con discapacidades, temporales o permanentes.
- f) Diseñar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura.
- g) Otorgar certificaciones parciales y acreditar los saberes adquiridos a través de la experiencia laboral.
- h) Implementar sistemas de créditos y equivalencias que permitan y acompañen la movilidad de los/as participantes.
- i) Desarrollar acciones educativas presenciales y/o a distancia, particularmente en zonas rurales o aisladas, asegurando la calidad y la igualdad de sus resultados.

*La elaboración del presente Documento Curricular Provincial para la EPJA toma como fundamentos principales la siguiente documentación normativa:

Ley de Educación Nacional Nº 26206/06

Resolución CFE Nº 118/10 ANEXO I Documento Base para la EPJA

Resolución CFE Nº 118/10 ANEXO II Lineamientos Curriculares para la EPJA

Resolución CFE Nº 254/15 Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos- Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales

Documento Capacidades de Estudiantes y Docentes de la EPJA, 2010. Elaborado por Comisión Ad Hoc y aprobado por Mesa Federal de la EPJA del 15/02/11

Documento Hacia la Estructura Curricular de la EPJA, 2011. Elaborado por Comisión Ad Hoc aprobado por Mesa Federal de la EPJA del 21/11/11.

- j) Promover la participación de los/as¹ docentes y estudiantes en el desarrollo del proyecto educativo, así como la vinculación con la comunidad local y con los sectores laborales o sociales de pertenencia de los/as estudiantes.
- k) Promover el acceso al conocimiento y manejo de nuevas tecnologías”.

En concordancia con la Resolución del CFE 118/10 y sus Anexos, como así también los Documentos de elaboración y acuerdos federales: “*Capacidades de Estudiantes y Docentes de la EPJA*” y “*Hacia la Estructura Curricular de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*”, se desarrolla un proceso de construcción curricular para la Modalidad en la Provincia de Mendoza.

Esta propuesta de Diseño Curricular se enmarca en una concepción de conocimiento definida desde el paradigma socio-crítico que cuestiona aquella mirada que lo desliga de los procesos históricos y sociales en los cuales se inscribe.

De este modo se plantea un Diseño Curricular, ya no como la prescripción de un campo de contenidos sino como un dispositivo pedagógico político que forma parte de un proceso histórico en el cual la Educación no es entendida como un servicio sino como un **derecho humano y un bien social**.

Dado que el objetivo de la LEN es “la construcción de ciudadanía para el fortalecimiento de la democracia” los diseños curriculares que se enmarquen en ella deben partir de la democratización del conocimiento como estrategia de igualdad y justicia social.

Marco Raúl Mejía (2011: 62), autor colombiano referente de Educación Popular y de las pedagogías críticas latinoamericanas, expresa:

“La escuela, tal como la conocemos hoy, luego de un largo camino de prácticas y desarrollos para grupos de elite, es una creación de la Revolución Francesa que le confirió el papel de entregar el saber sistematizado y de producir la homogeneización social para superar la desigualdad de cuna en la cual estaba fundado el antiguo régimen. Al hacerlo, no sólo enfatizó su origen social, sino además le entregó una manera determinada de construir su relación particular y básica a partir de la instrucción y la enseñanza. Justamente ese estilo de relación, es el que va a garantizar la homogeneización social del conocimiento, y los contenidos eurocéntricos de ella, como el fundamento de la construcción cultural que va a realizar para garantizar el control de mentes, cuerpos y deseos”.

Pensar la construcción de un Diseño Curricular implica desmarcar al conocimiento de la visión tecnocrática que naturalizó a la escuela únicamente como transmisora del saber sistematizado y acumulado en el transcurso de la historia de la humanidad. Desde esa particular manera occidental de concebir el conocimiento, se han negado o invisibilizado tanto a otras formas de conocer y de construir el conocimiento como a los sujetos portadores de otros saberes.

¹La utilización de vocabulario no sexista parte del reconocimiento de que el lenguaje reconstruye la realidad y la forma en que esa realidad es pensada y es parte de la construcción de las subjetividades. El esfuerzo que significa usar un vocabulario inclusivo supone el intento de modificar la representación simbólica que históricamente la sociedad ha adjudicado a las mujeres. Sentirse nombrada en un genérico masculino la instala en un lugar devaluado, oculto y de tutelaje. “Puede resultar incómodo detenerse a nombrar a las mujeres..., puede resultar también propio de modas o tendencias, pero he hecho esta opción como un intento de colaborar en la transformación de las relaciones humanas tendientes a que resulten más solidarias, igualitarias y enriquecedoras” (Freire, 2006). Siguiendo esta idea de Paulo Freire no se trata de un problema gramatical, sino ideológico.

Es importante visibilizar tanto esas otras epistemes (entendidas como formas diversas de construcción del conocimiento) como a los/las jóvenes y adultos/as portadores de otros saberes. Por ello es que toma relevancia la relación de estos/as sujetos y sus contextos en la producción de conocimiento.

Esto implica dar lugar a los contenidos disciplinares, no desde y para sí mismos, sino mediante un desarrollo pedagógico curricular que contiene la problematización del conocimiento como punto de partida de todo proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La noción de **problematización del conocimiento**, aportada por Ana María Fernández (2007), y su vinculación con el contexto de los sujetos constituye esta propuesta curricular y atraviesa los diferentes componentes de la misma.

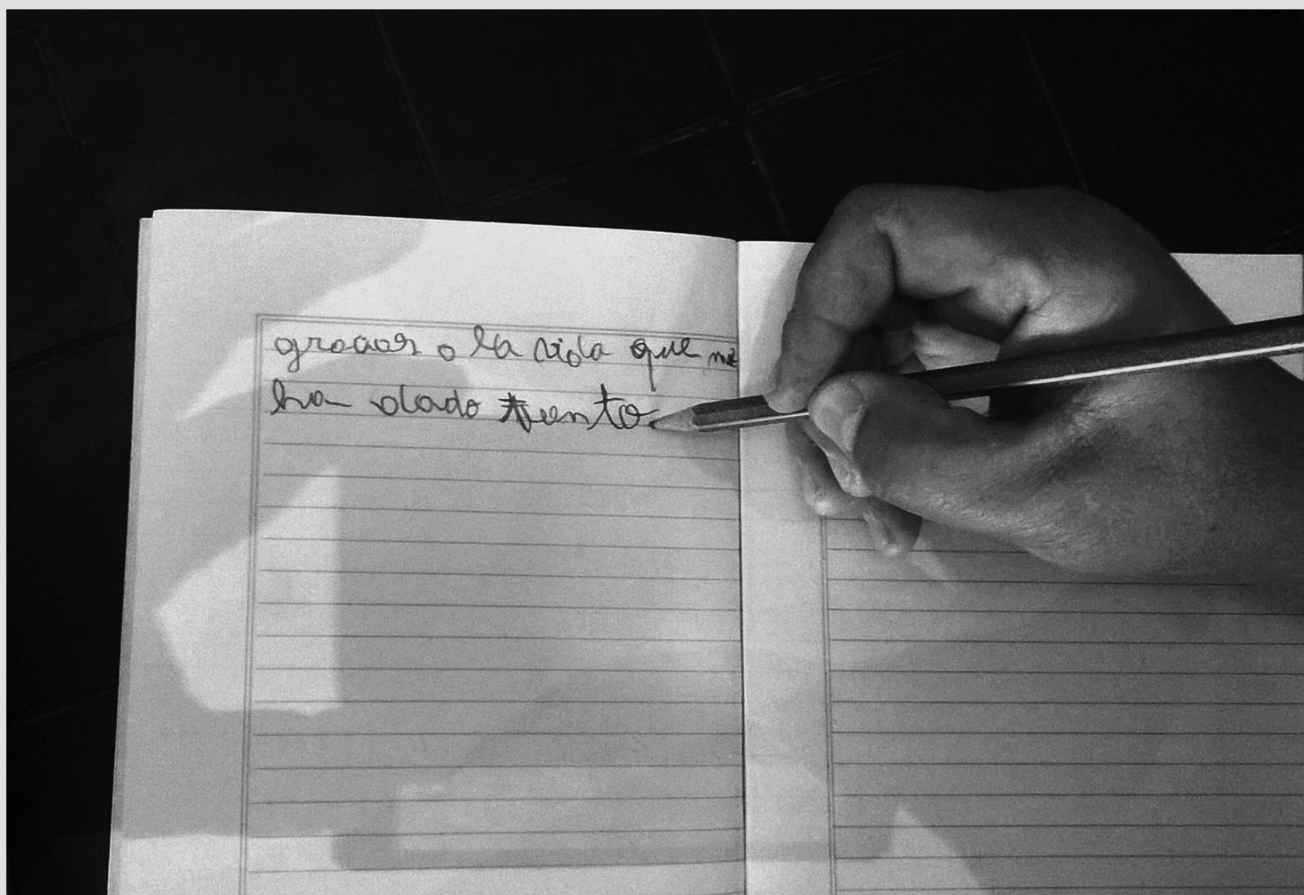
La problematización se nutre de diferentes procedimientos, siendo los más pertinentes:

- Las desnaturalizaciones de los sentidos comunes disciplinarios.
- La deconstrucción de las lógicas con las que opera un campo de saberes y prácticas.
- El rastreo genealógico de la construcción de las nociones de cuerpos teóricos o contenidos con los que se trabaja.

Descentrar el currículum de la escuela tradicional es un asunto radical en la construcción metodológica desde la perspectiva de la educación popular. Se trata de trabajar por la construcción y producción de una vida con sentido, esto es, reorganizada a partir de la capacidad de los grupos humanos de convertirse en actores y empoderarse para transformar su realidad. (Mejía 2011). Para las personas jóvenes y adultas, la escuela es uno más de los escenarios necesarios de transformación que requiere ser enlazada para construir proyectos emancipadores y transformadores.

Estamos en tiempos de definiciones fundantes para la institucionalidad de la EPJA. Como se ha expresado recientemente “El proceso histórico –político para lograr la restitución del derecho a la educación a jóvenes y adultos/as, no está hecho de ingenuidad, de neutralidad o tranquila comodidad a la espera de lo que los otros tiene que decidir, por el contrario es riesgo, compromiso, esfuerzo y trabajo, anticipo incierto de lo que vendrá, es actitud ética y política” (Documento 2º Encuentro Nacional de Educadores y Estudiantes de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, 2012).

ENCUADRE POLÍTICO - EDUCATIVO DE LA EPJA



1. ENCUADRE POLÍTICO- EDUCATIVO DE LA EPJA

1.1 MARCO POLÍTICO - NORMATIVO VIGENTE PARA LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR

El Marco político – normativo para la construcción curricular explicita los fundamentos principales de la política pública para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, encuadrada en diversas normativas nacionales y provinciales vigentes.

El principal fundamento de carácter político normativo es la **Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206** sancionada en el año 2006. La LEN constituye una herramienta fundamental de política de Estado para contribuir a la construcción de una sociedad más justa, entendiendo que la educación es un bien social prioritario para lograr estos propósitos.

El pleno ejercicio de los derechos ciudadanos sólo se consigue si cada persona tiene acceso al conocimiento, si ha desarrollado un espíritu crítico y puede desenvolverse solidariamente con independencia y libertad en la sociedad de la que forma parte. La educación es el instrumento para construir conciencia ciudadana y espíritu reflexivo, para potenciar las herramientas intelectuales que serán utilizadas en el transcurso de toda la vida.

A partir de la LEN la Educación de Jóvenes y Adultos forma parte de un proyecto educativo integral y debe garantizar el derecho a la educación a lo largo de toda la vida. Las elevadas cifras de la demanda potencial le otorgan a la EPJA una relevancia primordial ya que debe asumir la responsabilidad de dar respuesta a ciudadanos/as jóvenes y adultos que por diversos motivos han quedado excluidos de los niveles obligatorios del sistema educativo, esto ha incidido para que las últimas décadas la Modalidad sea considerada mayormente en su carácter remedial y compensatorio. El desafío es superar esta condición y afianzar una identidad enmarcada en la Educación Permanente.

De esta manera, la Modalidad queda incluida dentro de “(...) aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta

a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos” (LEN Art. N° 17).

Esta consideración, respecto a la Educación de Jóvenes y Adultos, expresamente establecida en la LEN abre como desafío la necesidad de acordar criterios que coadyuven a visibilizar su identidad y especificidad y a la vez lograr la recuperación de un sistema nacional y federal que respete las particularidades jurisdiccionales.

Una vez restablecido el carácter de Modalidad se avanza en el proceso de consolidación de la institucionalidad e identidad de la misma quedando plasmado en la **Resolución del Consejo Federal de Educación N° 118/10 Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – Documento Base y Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos**.

A su vez la **Resolución CFE N° 254/15 Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales** “*guían la orientación y el sentido de la política curricular para superar la fragmentación curricular reconociendo las diversas realidades y contextos del Sistema Educativo en el país*” y “*constituyen una herramienta de definición federal para la unidad nacional, promoviendo una interpretación abarcadora y general que responde a los objetivos y criterios establecidos en el artículo 48 de la Ley 26.206*”. (art. 5 Res. 254/15 CFE).

Por su parte la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 84/09 Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria obligatoria, establece que la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos garantizará una formación integral tendiente a la construcción de saberes y al desarrollo

A partir de la LEN la Educación de Jóvenes y Adultos forma parte de un proyecto educativo integral y debe garantizar el derecho a la educación a lo largo de toda la vida.

de capacidades vinculadas a las interacciones humanas en contextos diversos, al mundo del trabajo en relación al entorno socio-cultural y político de la sociedad y al fortalecimiento de la ciudadanía para posibilitar el desarrollo personal y social (art. 79).

Se incorporan también, como marcos normativos, los aportes de las Mesas Federales de la EPJA que acuerdan aspectos referidos a la organización curricular de la Modalidad expresados

en los Documentos de “*Capacidades de Estudiantes y Docentes de la EPJA*” y “*Hacia la Estructura Curricular de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*”.

Para avanzar en la construcción de un Diseño Curricular propio de la EPJA es ineludible considerar las características, concepciones, propósitos y definiciones reflejadas en los documentos mencionados.

Aspectos significativos del Documentos Base (Res. CFE 118/10, Anexo I):

- La educación es una herramienta privilegiada para:
 - Transformar la sociedad.
 - Formar sentido crítico.
 - Motivar a proponer cambios para construir solidaria y colectivamente una sociedad más justa.
- Los/las jóvenes y adultos son productores y portadores de conocimiento y transformadores del medio.
- La escuela y la vida no podrán ser presentados como mundos contrapuestos.
- El modelo institucional incluye la participación democrática de todos los actores y su apertura a la comunidad y las diferentes organizaciones.
- Incluye como espacios educativos a los ámbitos no escolarizados
- Todo proceso formativo debe partir de la especificidad de los sujetos y ser adaptable a las características de los destinatarios y las necesidades y requerimientos del contexto en que se desenvuelven.
- Respetar el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.
- Reemplazar la idea de alcanzar determinados logros educativos “cumpliendo una cantidad de horas predeterminadas”, por la de alcanzarlos “cumpliendo con determinados objetivos de aprendizaje”.
- Reconocer y validar los saberes construidos a partir de la experiencia social, cultural y productiva.
- Los ejes y aportes de la Educación Popular son fundamentales en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Aspectos significativos de los Lineamientos Curriculares (Res. CFE 118/10, Anexo II):

- Diseño curricular modular basado en criterios de flexibilidad y apertura.
- Permite la movilidad del estudiante en el Sistema Educativo en todo el territorio nacional, la homologación de estudios y la convalidación de saberes obtenidos en otros ámbitos.
- El enfoque del aprendizaje está basado en el desarrollo y construcción de Capacidades Generales y Específicas.
- Se establecen como fundamentales tres ejes:
 - Las interacciones humanas en contextos diversos
 - Educación y trabajo
 - La educación como fortalecimiento de la ciudadanía

Aspectos significativos de Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales (Res. CFE N° 254/15):

- Organiza la Educación de Jóvenes y Adultos por niveles de enseñanza y ciclos
- Incluye criterios de homologación federal de trayectorias para la finalización de estudios según nivel de enseñanza.
- Define conceptos y criterios que permiten la adecuación gradual y progresiva de las ofertas de los niveles primarios y secundarios de la Modalidad en las jurisdicciones.
- Estructura Curricular Modular basada en criterios de flexibilidad y apertura.
- Capacidades Generales relacionadas y articuladas con los tres ejes básicos definidos en la Resolución CFE N° 118/10:
 - Las interacciones humanas en contextos diversos.
 - Educación y trabajo.
 - La educación como fortalecimiento de la ciudadanía.
- Enfoque del aprendizaje basado en el desarrollo de Capacidades Específicas
- Resignificación de contenidos a partir de la problematización de la realidad de los/las estudiantes y del conocimiento, como estrategia de aprendizaje.
- Núcleos conceptuales que implican una red de conceptos claves
- Formulación de Situaciones Problemáticas y Proyectos de Acción.

Debe remarcarse finalmente que la perspectiva política y pedagógica propuesta en los mencionados documentos normativos, reconoce explícitamente como antecedentes para la construcción de la identidad de la Modalidad, los aportes del pensamiento pedagógico latinoamericano y fundamentalmente de la Educación Popular. Asimismo incluye como antecedentes las formas organizacionales de la educación de adultos en las décadas de 1960 y 1970 en nuestro país, así como la creación de la Dirección Nacional de Adultos (DINEA) y las políticas similares desarrolladas en las diferentes jurisdicciones.

1.2 TRAYECTORIA HISTÓRICA DE LA EPJA

Las condiciones actuales de desarrollo y expansión de la Modalidad EPJA, como así también la oportunidad de avanzar en una consolidación de su identidad específica en los aspectos institucionales, pedagógicos, curriculares, organizativos etc., tiene que ver con una vasta y compleja trayectoria histórica que ha ido marcando sus huellas a lo largo del tiempo.

Se incluye en el presente Documento Curricular un pormenorizado estudio sobre la trayectoria histórica de la EPJA en Mendoza y en Argentina (Anexo I)

1.3 INSTITUCIONALIDAD DE LA MODALIDAD EPJA

1.3.1. Centros Educativos de la EPJA en Mendoza

Los espacios formativos de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, como institución de lo público, se constituyen en el ámbito donde quienes lo transitan (adolescentes, jóvenes y adultos/as desde sus diversidades culturales, religiosas, étnicas, ideológicas, sexuales) pueden hacer su inscripción en un registro social simbólico y reconocerse como sujetos que, individual y colectivamente, tienen derecho a una ciudadanía activa.

Según lo expresado en la Resolución CFE 118/10 Anexo II Lineamientos Curriculares: “La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos debe

garantizar la condición de igualdad de todos los ciudadanos para acceder a la educación, definiendo los rasgos particulares de una propuesta y una institucionalidad que constituyen una Modalidad específica del Sistema Educativo argentino.”

Brindar educación a lo largo de toda la vida implica actuar en pos de los criterios y objetivos que establece el art. N° 48 de la Ley de Educación Nacional, entre cuyos propósitos está el de garantizar que los jóvenes y adultos puedan iniciar y/o finalizar estudios primarios y secundarios y/o desarrollar nuevos aprendizajes a lo largo de toda la vida. Para ello las instituciones de esta Modalidad deben convertirse en verdaderos y efectivos Centros de educación permanente, articulando acciones con las otras Modalidades y Niveles del Sistema Educativo.

Es fundamental entonces que el currículo de la EPJA ofrezca múltiples alternativas para que quienes no han accedido o aún no han completado su educación primaria y/o secundaria, puedan hacerlo en un marco institucional que:

- Reconozca su trayectoria formativa.
- Valore su identidad cultural, étnica y lingüística.
- Acredite saberes y capacidades adquiridas a partir de la experiencia laboral, social, cultural y productiva.
- Considere sus oportunidades y circunstancias concretas para retomar o iniciar su educación formal y sostenerla.
- Contemple su participación y compromiso con diversas organizaciones de la sociedad.
- Garantice la construcción de un conocimiento de calidad académica para un desempeño protagónico social, laboral y cultural.

La institucionalidad de la EPJA se vincula con las posibilidades y atributos de la Modalidad para elaborar las transformaciones conceptuales, pedagógicas, metodológicas, curriculares, administrativas y normativas necesarias para considerar a la educación con un carácter integral y permanente articulando ciclos y niveles en la formación de los sujetos.

Por lo cual los criterios de flexibilidad y apertura inherentes a la Modalidad reconocen diversidad de modelos institucionales y formatos educativos como: presencialidad, semi-presencialidad, a distancia, gradualidad, no gradualidad, calendario diferido, multiciclo, múltiples articulaciones con organizaciones sociales y con el Sistema Educativo en general.

Desde esta perspectiva, en el Documento Base (Res. CFE N° 118/10. Anexo I. Art. 81) se reconocen a los Centros educativos “*como una institución que atiende las demandas emergentes del contexto brindando un servicio educativo flexible, abierto y de calidad. En este sentido, es importante diseñar alternativas organizacionales con nuevas combinaciones de las categorías de espacio y tiempo*”.

En la actualidad la institucionalidad de la EPJA en Mendoza la conforman: Centros de Alfabetización, Centros de Educación Básica de Jóvenes y Adultos (CEBJA) y Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS).

En la actualidad la institucionalidad de la EPJA en Mendoza la conforman: **Centros de Alfabetización, Centros de Educación Básica de Jóvenes y Adultos (CEBJA) y Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS).** Entendidos todos ellos como espacios educativos destinados a garantizar el derecho a la educación a lo largo de toda la vida. Los mencionados Centros Educativos son en su mayoría de Gestión Estatal. Asimismo la Modalidad cuenta con otros Centros de Gestión Social y Cooperativa y algunos de Gestión Privada.

Los **Centros de Alfabetización** forman parte la institucionalidad actual de la EPJA en Mendoza, destinados a atender la problemática del analfabetismo en la provincia que, como problema complejo -individual y colectivo- exige un análisis comprensivo de sus múltiples causas y dimensiones, y un abordaje que atienda su especificidad.

Se denomina Centro de Alfabetización al lugar donde se reúne el grupo de alfabetizandos/as con su alfabetizador/a, quien es seleccionado por la entidad que convenia para llevar adelante el proceso de alfabetización. El Centro forma parte del PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN PRIMARIA PARA JÓVENES Y ADULTOS – ENCUENTRO (Res. Ministerio Educación 686/04 y 1073/12). Esta forma organizativa se fundamenta en el reconocimiento del papel de las

comunidades en la construcción de saberes que, en las organizaciones de la sociedad civil, da lugar a procesos educativos no formales. Es allí donde jóvenes y adultos en situación de analfabetismo realizan encuentros pedagógicos a partir de la instrumentación e incorporación de lecto-escritura inicial en sus espacios familiares, vecinales y/o laborales, acompañados por el alfabetizador voluntario del Programa y fortalecidos por el vínculo social de alfabetizando-alfabetizador.

La Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos a través del Programa Encuentro prevé la continuidad educativa de los/las alfabetizandos promoviendo la articulación e integración en la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos (CEBJA). La continuidad educativa es un proceso ininterrumpido en el sentido de la educación a lo largo de toda la vida; desde el momento de la alfabetización inicial hasta su pasaje por diferentes instancias educativas, dentro de las cuales la terminalidad de la educación formal juega un rol preponderante. Debe facilitar y fortalecer el paso al ingreso en la educación primaria, paso que implica importantes cambios para los alfabetizandos en varios sentidos.

Por otra parte, a partir del proceso de construcción curricular que pone en valor la identidad de la Modalidad, es que la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos afianza su institucionalidad promoviendo normativas que formalicen los **Niveles Educativos Primario y Secundario**. En la provincia de Mendoza la Resolución DGE 2325/14 considera que:

- En el Nivel Primario de la EPJA hay propuestas pedagógicas específicas, dirigidas a estudiantes que no desarrollaron sus trayectorias educativas en el tiempo cronológico estipulado en las instituciones dependientes de la Dirección de Educación Primaria.
- En el Nivel Secundario, por razones socio históricas y educativas, tanto la población mayor de 18 años como una significativa cantidad de adolescentes con trayectorias educativas interrumpidas, encuentran respuestas adecuadas y pertinentes al momento de retomar sus estudios tanto en CEBJAS como en CENS; ya que estas instituciones poseen una vasta experiencia en el desarrollo de propuestas pedagógicas que

responden a sus necesidades de aprendizajes.

En función de todo lo señalado, finalmente debe destacarse que la Modalidad EPJA cuenta en la actualidad con diversos formatos educativos que le permiten adecuarse a las necesidades de flexibilidad. Asimismo la EPJA integra también las experiencias educativas asociadas a la capacitación sindical, profesional o del mundo del trabajo, como así también vinculadas a experiencias educativas de organizaciones sociales.

1.3.2. Opciones Pedagógicas y Articulaciones de la EPJA

Educación Semipresencial

La semipresencialidad, como opción pedagógica y didáctica de la educación a distancia, surge en la EPJA para dar respuesta a las necesidades educativas propias de jóvenes y adultos. De esta manera genuina, en nuestra jurisdicción, la semipresencialidad fue creciendo y construyendo institucionalidad, historia e identidad.

Por su parte el Documento Base de la EPJA establece que “Los Centros de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos son instituciones abiertas a las demandas emergentes del contexto que brindan una educación flexible y de calidad... En este sentido, se impone la necesidad de diseñar alternativas

organizacionales con nuevas combinaciones de las categorías de espacio y tiempo”. (Res. CFE N° 118/10. Anexo I. Art. 55).

A su vez la Ley de Educación Nacional (art. 48, inc. I) fija como objetivos y criterios de la organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos “la necesidad de desarrollar acciones educativas presenciales y/o a distancia, particularmente en zonas rurales o aisladas, asegurando la calidad y la igualdad de sus resultados”. Se explicita así el reconocimiento de la relevancia de contar con modelos institucionales flexibles, en donde la semipresencialidad manifiesta ser una opción pedagógica que garantiza la inclusión educativa. La opción pedagógica semipresencial según la Ley de Educación Nacional (art. 105 y 106), queda enmarcada en la modalidad de Educación a Distancia, por lo tanto adquiere características propias que la diferencian del resto.

*En nuestra jurisdicción,
la semipresencialidad
fue creciendo y
construyendo
institucionalidad,
historia e identidad.*

Por ello la consolidación que se venía produciendo de la Semipresencialidad en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en Mendoza, es convergente con lo establecido en la normativa federal.

Para analizar esta complejidad podemos considerar dos ejes: el pedagógico y el organizativo.

El **eje pedagógico** en la Modalidad expresa acuerdos relativos al desarrollo de capacidades, núcleos conceptuales, saberes específicos a partir de la problematización del conocimiento y tomando como punto de referencia a los/las sujetos. Los principales aspectos a considerar son: las prácticas de autoaprendizaje, el trabajo colectivo, la elaboración a cargo del/la educador/a del material mediado pedagógicamente, las características de los encuentros presenciales, el seguimiento personalizado, la interdisciplinariedad de los materiales y la evaluación de aprendizajes.

La producción de materiales para la educación semipresencial se presenta como un desafío en la propuesta curricular de la EPJA, ya que el trabajo interdisciplinar será plasmado en los materiales educativos tomando como eje el sujeto y su entorno. De esa manera los procesos de diseño, producción y validación de materiales se democratizan al garantizar la participación de todos los sujetos.

Pensar una propuesta educativa a nivel semipresencial implica entenderla como algo más que la mera elaboración de cartillas. La producción de los materiales pone en el centro de las decisiones al sujeto pedagógico de la EPJA tanto al/los educador/es como al estudiante en tanto productores de conocimiento. Si bien las mismas constituyen la parte más visible de la semipresencialidad, hay otros aspectos de igual

relevancia, que es necesario pensar para que la propuesta educativa abarque toda su complejidad.

De esta forma, concebimos que la Educación a Distancia, y específicamente la opción pedagógica semipresencial, constituye una posibilidad de concreción del trabajo interdisciplinar propuesto en el diseño curricular de la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos.

El **eje organizativo** supone la planificación y la gestión de la propuesta educativa, el agrupamiento de estudiantes, las instancias de encuentro para la generación de acuerdos, el agrupamiento de espacios curriculares en coherencia con el Diseño Curricular; la definición de responsabilidades de los/las diferentes actores involucrados, la organización de los tiempos y los espacios, considerando la carga de trabajo total². Se destaca en la noción de carga horaria de trabajo total, el reconocimiento de las trayectorias reales de los/las estudiantes como punto de partida de la organización y acompañamiento del recorrido de los/las mismos/as.

La organización de la educación semipresencial debe preservar la flexibilidad en todas sus formas, para facilitar el acceso, permanencia y egreso de todos/as los/las estudiantes desde un acompañamiento personalizado de sus trayectorias.

Otro aspecto de relevancia en esta dimensión es la comunicación, la que entendemos no sólo como espacio de circulación de la información, sino también como posibilidad de encuentro y diálogo entre los/las sujetos implicados/as. La semipresencialidad exige la habilitación de canales de comunicación intra e interinstitucionales que faciliten el encuentro entre los/las sujetos.

Para concluir, la organización de la educación semipresencial debe preservar la flexibilidad en todas sus formas, para facilitar el acceso, permanencia y egreso de todos/as los/las estudiantes desde un acompañamiento personalizado de sus trayectorias. El criterio de organización escolar flexible no sólo promueve una

²“La carga de trabajo total supone un conjunto estimado de horas que el estudiante debe emplear para alcanzar las metas de aprendizaje propuestas en cada módulo o unidad curricular. Por lo tanto es el resultado de considerar las horas que el estudiante está en clase o en contacto con el docente, más aquellas que debe emplear en las actividades independientes – estudio, prácticas, preparación de exámenes, actividades laborales y/o comunitarias – vinculadas a sus praxis educativa” (Res. CFE 118/10. Anexo II. Art. 23)

educación articulada con la realidad de un colectivo educativo específico, sino también, implica respetar las historias institucionales que desde hace años se están construyendo en la provincia.

Educación No Graduada

La no gradualidad es una opción pedagógica de enseñanza–aprendizaje que favorece a los/las estudiantes porque permite avanzar según sus capacidades, sus condiciones materiales y existenciales. Se basa en un currículum abierto, flexible y reconstruido desde la diversidad que presentan los/las sujetos. Una propuesta no graduada permite ingresar, transitar, discontinuar y volver a continuar las trayectorias educativas posibilitando la movilidad y el egreso en cualquier momento del año.

En una estructura no graduada la trayectoria es construida por el estudiante para avanzar en el currículum con recorridos personalizados, e implica un acompañamiento pedagógico acorde a las condiciones de cada sujeto y de su entorno. De esta manera, el recorrido del estudiante no está limitado por el cumplimiento y aprobación de los espacios curriculares dispuestos para cada ciclo, módulo o trayecto para acceder al siguiente.

Es prioritario proponer y construir distintas formas de organización institucional que permitan superar prácticas homogeneizadoras que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todos/as los/las estudiantes. El eje pedagógico está centrado en las posibilidades de aprender de cada joven y adulto, por lo tanto es necesario flexibilizar y adecuar el qué, cómo y cuándo, enseñar, aprender y evaluar, reconociendo y validando los saberes construidos a partir de la experiencia social, cultural y productiva. La “no gradualidad” implica no sólo una redefinición del aspecto temporal de la escolarización, sino también una mirada crítica de las prácticas pedagógicas y de las relaciones entre los/las diversos/as actores.

Históricamente, en Mendoza, la no gradualidad se imprime como una característica propia de los Centros de Educación Básica de Jóvenes y Adultos

(CEBJA), como una alternativa para dar respuesta a las diversas trayectorias escolares con las que ingresan los estudiantes. En la década del noventa surgieron pruebas pilotos llamadas “escuelas de niveles abiertos”, “escuelas sin grado” o “no graduadas” que luego se extendieron a todas las instituciones educativas.

Por sus características de flexibilidad y apertura se visibiliza como criterio de organización para todos los niveles y en Centros Educativos de la EPJA, principalmente, para aquellos que desarrollan sus prácticas en Contextos de Privación de Libertad. De este modo, se tiene en cuenta la mayor complejidad que adquieren dichas prácticas, por hallarse enmarcadas en la relación con los servicios penitenciarios y sistemas judiciales, lo que produce un gran movimiento de estudiantes de un centro a otro en cualquier momento del año.

Articulación Educación Trabajo en la EPJA

La articulación entre Educación y Trabajo constituye uno de los principales desafíos que se debe afrontar en materia de políticas públicas y está vinculada con la necesidad de desarrollar capacidades para la inserción social, cultural y económica de jóvenes y adultos, permitiéndoles:

- Capacitarse laboralmente
- Reconocer los saberes construidos en otros ámbitos
- Insertarse en el Sistema Educativo acreditando los trayectos que ofrece la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

En este sentido, resulta necesario generar posibilidades sistemáticas y estructurales que permitan a los/las jóvenes y adultos la elaboración de trayectorias educativas que atiendan las posibilidades particulares reales de ser transitadas por cada uno de los/las estudiantes.

La articulación entre Educación y Trabajo es una herramienta pedagógica de profunda naturaleza política que resulta imprescindible para la inclusión y la igualdad de oportunidades de estos sujetos.

Es prioritario proponer y construir distintas formas de organización institucional que permitan superar prácticas homogeneizadoras que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todos los/las estudiantes.

Si se reconoce que la Educación es un acto político, las prácticas democráticas deberán ser el fundamento de todas las estrategias a desarrollar e implementar entre Formación Profesional y EPJA.

Así, en la Educación de Jóvenes y Adultos, las características organizacionales deben orientarse y priorizar criterios de flexibilidad en relación con los tiempos, horarios y formatos de cursado de acuerdo a las posibilidades de los/las estudiantes.

Cabe destacar que la Educación Técnico Profesional es la Modalidad del Sistema Educativo responsable de la formación en áreas ocupacionales específicas y de la Formación Profesional, introduciendo a los/as estudiantes, jóvenes y adultos, en un recorrido de profesionalización a partir del acceso a una base de conocimientos y de habilidades profesionales que les permita su inserción en diversas áreas laborales.

Procura además, responder a las demandas y necesidades del contexto socio productivo y cultural en el cual se desarrolla, con una mirada integral y prospectiva que excede a la preparación para el desempeño de puestos de trabajo u oficios específicos. Se rige por las disposiciones de la Ley Nacional de Educación Técnico Profesional N° 26.058.

Los lineamientos de la política educativa de Formación Profesional trasciende el ámbito específicamente formativo para integrarse transversalmente en los campos de la educación, del trabajo y la producción en los que participan actores sociales con necesidades y lógicas diferentes.

En un mundo fuertemente cambiante como el actual, las personas necesitan y requieren oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, que les permitan desarrollar sus capacidades para la creación de su propio proyecto de vida, su permanente enriquecimiento como ciudadanos y ciudadanas, y la adquisición, mejoramiento o reconversión de competencias laborales.

Por ello, la Formación Profesional está destinada a satisfacer las necesidades de diversas poblaciones:

a) Las vinculadas a procesos de reconversión productiva o de innovación tecnológica que

requieren de una redefinición de la profesionalidad o una mayor especialización.

b) Aquellas personas que, por diversas razones, han quedado fuera del mercado de trabajo y buscan nuevas alternativas formativas que le posibiliten la reinserción laboral.

c) La población adulta que habiendo discontinuado o finalizado la escolaridad formal encuentra en la formación profesional una respuesta rápida con posibilidades de acceso a niveles más complejos.

d) Los/las estudiantes que se encuentran en trayectorias educativas vinculadas y articuladas con otras Modalidades del Sistema Educativo:

Educación Especial, Educación en Contextos de Encierro, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en los niveles Primario y Secundario.

e) La población de Jóvenes y Adultos que acceden a la formación laboral por competencias por medio de la implementación de diversos programas de índole Nacional, Provincial y Municipal.

Finalmente la Formación Profesional promueve la formación y capacitación de jóvenes y adultos, permitiendo el acceso a conocimientos relacionados con el mundo del trabajo. Los ámbitos de desarrollo son las variantes

técnicas y procedimentales que garantizan el acceso a la educación, respetando las características regionales, ambientales y socioculturales en las que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.3.3. Vinculación de la EPJA con otras Modalidades del Sistema Educativo

La relación de la EPJA con otras Modalidades del Sistema Educativo se establece tanto desde la priorización de sujetos y sus trayectorias educativas como desde el reconocimiento de escenarios y contextos comunes con esas otras Modalidades. Es decir, la noción de sujetos y entornos compartidos permite entender el entramado de relaciones que se establecen entre la EPJA y el resto de los niveles y Modalidades del Sistema Educativo.

Todo lo expresado conlleva a la necesidad de establecer nuevos acuerdos y diseñar líneas de acción conjuntas con las diferentes Modalidades

La noción de sujetos y entornos compartidos permite entender el entramado de relaciones que se establecen entre la EPJA y el resto de los niveles y Modalidades del Sistema Educativo.

y Niveles de Educación Primario y Secundario, en el marco de las políticas nacionales de inclusión educativa con calidad.

Educación en Contextos de Privación de Libertad (síntesis Resolución CFE Nº 127/10)

La Educación en Contextos de Privación de Libertad es la Modalidad del Sistema Educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad. Esta política asegura la atención en materia de educación de dichas personas y de niños/as nacidos dentro de esos contextos, en coordinación de acciones con el Ministerio de Gobierno y Justicia garantizando el ingreso, permanencia y tránsito en todos los niveles y Modalidades del Sistema Educativo.

Esta Modalidad del Sistema Educativo centra su tarea en promover la formación integral y desarrollo pleno incluyendo a quienes están involucrados en procesos judiciales, en carácter de procesados o condenados, y se encuentran alojados en instituciones de encierro. El ejercicio del derecho a la educación no admite ningún tipo de limitación ni discriminación relacionada con la situación de privación de la libertad. El acceso al sistema educativo y a la vida cultural en condiciones dignas contribuyen a la inclusión social.

La Modalidad aborda la atención educativa de las personas que se encuentran en tres tipos de instituciones diferentes: los jóvenes y adultos en unidades penales, los adolescentes y jóvenes acusados de la comisión de delito en institutos cerrados y los niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos en centros de tratamiento de adicciones de régimen cerrado o de contención acentuada, y todas aquellas otras instituciones o ámbitos donde se encuentren personas privadas de la libertad, razón que les impide asistir a las escuelas externas.

Educación Intercultural y Bilingüe (Síntesis Resolución CFE Nº 119/10)

La Educación Intercultural y Bilingüe es la Modalidad del Sistema Educativo que atraviesa

todos los ciclos, niveles y modalidades para garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas y migrantes, a recibir una educación respetuosa de sus pautas culturales.

Se entiende por pueblos indígenas y migrantes a las comunidades, entidades colectivas, familias y personas que se reconocen como pertenecientes a los mismos, con autonomía propia, una lengua ancestral y una organización social, política, económica y cultural sustentada en un espacio territorial (tierra, agua, aire, subsuelo y recursos naturales) que les confiere una cosmovisión, una historia particular y que garantizan su continuidad.

Podemos enfocar la interculturalidad desde tres perspectivas: como enfoque, estrategia y contenido. Como enfoque supone posicionarse pedagógicamente desde el reconocimiento de la heterogeneidad cultural. Como estrategia, facilita la identificación de diferentes escenarios escolares, sujetos y modos de conocer. Y como contenido, propone la incorporación de temas y saberes relacionados con las identidades culturales propias de la provincia o de otras, inclusive de otros países.

El Diseño Curricular expresa la necesidad de promover la justicia y democratización, por tanto es necesario introducir en las propuestas institucionales y de enseñanza intenciones, contenidos, formas de enseñar con enfoques que respeten los intereses y producciones culturales de los diferentes grupos sociales.

Educación Especial (Síntesis Resolución CFE Nº 155/11)

La Educación Especial es la Modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa y brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.

La Educación Especial debe pensarse en el marco

El ejercicio del derecho a la educación no admite ningún tipo de limitación ni discriminación relacionada con la situación de privación de la libertad. El acceso al sistema educativo y a la vida cultural en condiciones dignas contribuyen a la inclusión social.

de un contexto mayor, real y factible en cuanto a expectativas y logros, coordinando acciones al interior de cada nivel de enseñanza y haciendo posible trayectorias educativas integrales para las personas con discapacidad en el Sistema Educativo.

Las condiciones institucionales y curriculares deberán garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación. En pos de ese objetivo, y en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria, se promueve una acción transformadora coordinada entre los equipos nacionales y provinciales a fin de priorizar objetivos y metas que expresen acuerdos comunes.

La trayectoria educativa integral de todos/as los estudiantes exige el trabajo conjunto entre los equipos de los niveles y de las diferentes modalidades como recorrido de aprendizajes en contextos institucionales. Esas travesías no suponen un trayecto lineal, prefigurado, cada una de ellas constituye una experiencia educativa diferente. Es propósito que sus actores sean partícipes y tomen decisiones que los implican y trascienden. En ese sentido, la Modalidad Educación Especial aporta capacidades para desarrollar configuraciones de apoyo que hagan posible las trayectorias educativas de las personas con discapacidad desde cada uno de los equipos y la escuela.

Esta Modalidad comprende una perspectiva de transversalidad al Sistema Educativo y por eso la articulación y la coordinación son requisitos centrales en su propio funcionamiento.

La Educación Especial crea, impulsa y desarrolla configuraciones de apoyo que den respuestas ajustadas y de calidad, sosteniendo las trayectorias escolares de niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad en el ámbito institucional que les sea más propicio para superar las barreras al aprendizaje y la participación.

Educación Artística (Síntesis Resolución CFE Nº 120/10, Anexo I)

En la actualidad existe un consenso en considerar el arte como campo de conocimiento que porta diversos sentidos sociales y culturales. Los mismos se manifiestan a través de procesos de elaboración y transmisión como instancias de construcción discursiva e interpretativa metafórica y poética.

Asimismo, la producción artística se inscribe en un contexto social, cultural, político, en un

espacio y un tiempo determinado, en el que aporta herramientas, materiales y soportes que le son propios. En este sentido, resulta ineludible abordar el conocimiento de las manifestaciones estético-artísticas en la historia, como también en un contexto situado.

La formación artística tiene un especial desafío en la actualidad: contribuir a la igualdad de oportunidades en términos de calidad educativa para las generaciones del bicentenario. Lo mismo supone la apropiación y transformación del patrimonio cultural - sus saberes y formas de producción artística - con un sentido nacional, latinoamericano y global.

En este contexto, la escuela enfrenta el desafío de educar a todos los/las adolescentes y jóvenes protagonistas de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables. Por lo tanto deberá abordar sus identidades y sus culturas para darle sentido a la experiencia escolar, contemplando la relación entre sus condiciones sociales y culturales y las propias de las instituciones escolares. Deberá garantizar una propuesta educativa que valore y tenga en cuenta los intereses, recorridos, expectativas y conocimientos de los/las adolescentes y jóvenes, poniéndolos en el centro del proyecto y la escena educativa.

Educación Rural (Síntesis Resolución CFE Nº 109/10)

La LEN en su Artículo 49 expresa que La Educación Rural es la Modalidad del Sistema Educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las Provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación.

Esta afirmación convoca a profundizar la mirada sobre el universo de escuelas rurales del territorio nacional, reconociendo las peculiaridades provinciales y aún zonales y locales, con el objeto de superar la más corriente atención focalizada mediante proyectos especiales que diferencian las

instituciones rurales de las del resto del sistema educativo.

Un desafío importante está dado por dar cumplimiento a la LEN, en tanto concebir a la Educación Rural en su carácter transversal a los niveles y en articulación con las otras modalidades.

Educación Domiciliaria y Hospitalaria (Síntesis Resolución CFE N° 202/13)

La LEN instala un nuevo paradigma educativo que diferencia la Educación Domiciliaria y Hospitalaria de la Educación Especial.

Su objetivo responde a hacer efectivo el derecho a la educación, sostener la escolaridad de los sujetos que han enfermado ofreciendo un formato de una escuela dispuesta a ir en su búsqueda para resguardar su trayectoria educativa, llegando así a contextos situados en instituciones de salud o en los propios domicilios de los alumnos que llevan a

cabo su reposo.

Es así que la Educación Domiciliaria y Hospitalaria es definida como una Modalidad del Sistema Educativo, una opción organizativa y/o curricular de la educación común, que se propone escolarizar a los sujetos que no han completado los niveles obligatorios por haber enfermado se encuentren imposibilitados de concurrir a la escuela.

La inclusión es principio rector de la política educativa nacional, por lo que el reconocimiento de la Educación Domiciliaria y Hospitalaria como modalidad, en la Ley N° 26.206 de Educación Nacional, en tanto hecho político trascendente e indispensable, define el inicio de un proceso de promoción y concreción de la igualdad educativa destinada a una población en riesgo de ser marginada. Ningún sujeto que se enferma debe quedar excluido.

1.4. SUJETO PEDAGÓGICO DE LA EPJA

El presente Diseño Curricular toma el concepto de “sujeto pedagógico” como una construcción que permite articular **educando, educador, conocimiento y contexto** en una dinámica compleja, que establece una relación de simetría (educador – educando) en cuanto a derechos y circulación de conocimientos y de diferencia en cuanto a roles. En esta relación el conocimiento circula como constructor de un vínculo que se da entre sujetos histórico-políticos que se encuentran en un contexto determinado y en un tiempo histórico, cobrando sentido así el proceso de enseñanza aprendizaje.

En esta concepción toma una relevancia fundante la relación de educadores y estudiantes y sus contextos en la producción de conocimiento, ya que el acto de conocer es un acto de aprender, así como enseñar es un acto de conocer. Para Freire *“el educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda”*. (Freire, P. 2006).

Por su parte la LEN 26.206 reconoce el derecho a la educación a largo de toda la vida, en su artículo 8 señala: *“La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.”*

Desde la EPJA, se asume este proceso de Educación Permanente sobre la premisa de que la igualdad de oportunidades no es sólo un punto de partida sino también lo es de llegada. En esta concepción de “sujeto pedagógico” la diversidad sociocultural es constitutiva de los procesos educativos, por lo tanto el Diseño Curricular de la

Modalidad deberá apropiarse de la complejidad que la misma conlleva.

Abordar la complejidad de la diversidad sociocultural presente en los Centros Educativos de la EPJA implica por una parte, reconocer el derecho de múltiples colectivos a la igualdad y a un trato igualitario en materia de oportunidades, pero también requiere el reconocimiento del derecho a la diferencia, a la valoración de culturas distintas y el respeto a ellas.

En este doble movimiento de reconocimiento de la igualdad y valoración de la diferencia, es posible la búsqueda de la transformación de las prácticas sociales con acciones que promuevan respeto, relaciones sociales en un marco de igualdad, superación de estereotipos y prejuicios, vitalización de la memoria colectiva, atención a las necesidades especiales y promoción de derechos de los diversos colectivos.

Cuestionar la naturalización cotidiana de la desigualdad favorece el desarrollo de la capacidad de reconocerse como sujeto histórico, político, social y cultural. El reconocimiento de la propia subjetividad implica el

reconocimiento de otras subjetividades también situadas histórica, política, social y culturalmente.

Estudiantes de la EPJA

El reconocimiento de un sujeto histórico, social, político y cultural se inicia en los procesos formativos que le posibilitan ser inscripto/a en lo público donde los/las estudiantes puede reconocer su palabra, decirla y sentir que es escuchada, y a la vez, reconocer y escuchar la palabra de los demás. Así los/las estudiantes de los Centros construirán un discurso colectivo, que nace de las propias necesidades y deseos, superando las limitaciones de un contexto que los/las excluye de diversas maneras y matices, para instalarse socialmente buscando un lugar protagónico de ciudadanía plena.

El reconocimiento de un sujeto histórico, social, político y cultural se inicia en los procesos formativos que le posibilitan ser inscripto/a en lo público donde los/las estudiantes puede reconocer su palabra, decirla y sentir que es escuchada.

No es posible pensar los/las sujetos de aprendizaje en los Centros Educativos de Jóvenes y Adultos sin considerar la multiplicidad de condiciones y experiencias en las que los/las estudiantes viven, aprenden y son interpelados, además significados por sus contextos.

En la EPJA las experiencias de vida de jóvenes y adultos brindan un bagaje de saberes en relación con la apropiación y construcción de conocimientos, la transformación del medio en que se desenvuelven y la participación en el entorno cultural, social y productivo que la propuesta de enseñanza debe integrar.

Los/las jóvenes y adultos construyen conocimientos por fuera del sistema educativo que le permiten desenvolverse en una sociedad letrada. Por lo tanto, la enseñanza debe dar lugar a las formas de decir y nombrar la realidad de estos sujetos brindando oportunidades para que estos lenguajes se resignifiquen en contextos más amplios y generales.

Para la mayoría de los/las destinatarios de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, finalizar el tramo de los estudios obligatorios es mucho más que la obtención de un título que habilita para una mejor calidad de vida. Significa la posibilidad de aprender a aprender, de continuar aprendiendo con su propio estilo y de asumirse como un sujeto social a partir de la revalorización de sus capacidades. Por ello, le cabe a la EPJA generar una propuesta basada en la confianza de lo que los sujetos pueden y tienen para aportar para sí y para su comunidad.

“Entre las características distintivas de los/las estudiantes de CEBJA y CENS encontramos que, por un lado vienen de experiencias de vulneración de derechos, y por otro, tienen la voluntad de retomar los estudios. Esto requiere de una propuesta educativa que los/las contemple, una conciencia crítica del contexto social bajo el que esta vulneración opera y una valoración de la decisión de enfrentar la adversidad. Desde una perspectiva liberadora entonces, se trata de promover una participación personal y colectiva

que busque transformar la realidad y, en ese camino, ir desarrollando aprendizajes socialmente significativos, proceso en el que todos/as -educadores y educandos- cambiamos y nos transformamos” (Documento del 2° Encuentro Nacional de Educadores y Estudiantes de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos ,2012).

Los y las sujetos de la EPJA son actualmente y han sido capaces, a lo largo de sus vidas, de construir saberes relacionando y poniendo en juego los conocimientos con sus prácticas socio-culturales, políticas, económicas y ecológicas.

Desde estas construcciones han adquirido saberes situados según el contexto de su acción lo cual demuestra que “no son tablas rasas donde sólo es posible la dominación o la reproducción

erudita y descontextualizada de los conocimientos”; “su historia, su biografía educativa, su cultura y la acción cotidiana les permitieron construir un saber situado, producido mediante su práctica social – experiencias y vivencias” (Doc. Capacidades de Estudiantes y Docentes de la EPJA, 2010).

La heterogeneidad de las experiencias vitales de jóvenes y adultos exige al proyecto educativo de la EPJA considerar sus diversas expectativas, motivaciones y necesidades respecto al aprendizaje, mediadas por sus historias de vida. Sin embargo prevalecen algunas de las siguientes características:

- Tener experiencias anteriores de educación formal.
- Estar motivados/as a mejorar sus proyectos personales ante una inserción laboral con nuevas exigencias.
- Poseer una diversidad de conocimientos, de saberes y estar incluidos en un ámbito laboral, teniendo como asignatura pendiente y necesidad personal obtener una certificación de estudios, en algunos casos para dar continuidad a estudios de nivel superior.
- Ser padres y/o madres que quieren acompañar a sus hijos e hijas tanto en las trayectorias escolares, como en su desarrollo personal y social.

Los/las estudiantes de la EPJA son, mayoritariamente, sujetos vulnerabilizados en sus derechos. Esta situación provoca subjetividades dañadas, producto de reiteradas exclusiones, de las cuales el Sistema Educativo no es ajeno.

- Ser alfabetizados o incluidos en alguna trayectoria del Sistema Educativo.
- Tener expectativas de “un futuro mejor” vinculado a ingresar al mundo del trabajo o mejorar sus condiciones laborales, conformar un hogar independiente, concretar proyectos educativos personales postergados.
- Mayoritariamente, en la franja etarea de jóvenes y adultos, existe una ponderación positiva del proceso de aprendizaje que se vivencia en la EPJA, principalmente por las características positivas de los/las docentes, los aspectos pedagógicos propios de la Modalidad, la posibilidad de la construcción de una imagen de sí como estudiantes diferente a la conformada durante la escolaridad en la infancia.

La falta de acceso o la interrupción de la educación formal suele formar parte de una trama social mucho más compleja que puede implicar marginación, pobreza, violencia familiar, adicciones, inequidad de género y/o discriminación.

Así mismo las trayectorias familiares, migratorias, laborales, entre otras, inciden en las decisiones de los sujetos en cuanto al no inicio o interrupción de la escolaridad.

Los/las estudiantes de la EPJA son, mayoritariamente, sujetos vulnerabilizados en sus derechos. Esta situación provoca subjetividades dañadas, producto de reiteradas exclusiones, de las cuales el Sistema Educativo no es ajeno.

La noción de baja autoestima no responde, necesariamente, a la caracterización de los/las estudiantes de la EPJA, ya que es un concepto que pretende cierta “neutralidad” atribuyendo a las condiciones individuales lo que es propio de los contextos socio históricos, desconociendo, además, que son sujetos que crecieron y se desarrollaron en condiciones de desigualdad.

Entre los sujetos destinatarios de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se encuentra una numerosa población de adolescentes de 14 a 17 años que cursa estudios en Centros Educativos de Nivel Primario. Dicha heterogeneidad implica que en el aula se presente una distancia significativa entre la cultura de los/las adolescentes y la de los adultos, sus intereses en relación con el estudio, las experiencias de vida previas e incluso entre las diversas culturas juveniles. Esta brecha también

se observa en los Centros Educativos de Nivel Secundario, en los que actualmente la matrícula está conformada, mayoritariamente, por adolescentes y jóvenes.

Las personas con discapacidades permanentes o transitorias, en contextos de privación de la libertad, procedentes de poblaciones rurales y de pueblos originarios, concurren a los Centros de la Modalidad como espacios educativos que garantizan el derecho a la educación atendiendo a dichas necesidades vitales.

El sistema educativo se ha visto interpelado por estas problemáticas que en los últimos años dejaron de ser excepcionales por lo que ha generado propuestas de abordaje a situaciones diversas.

Educadores/as de la EPJA

Los/as educadores/as de la EPJA se desempeñan en un amplio abanico de prácticas que abarcan alfabetización, educación de nivel primario y secundario, capacitación en y para el trabajo, educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida como así también a la promoción de la cultura y fortalecimiento de la identidad, a la organización y participación democrática.

La heterogeneidad es una característica definitoria del/la educador de adultos, con una amplia diversidad de personas con formaciones iniciales diferentes. Sin embargo puede encontrarse como constante que los/as docentes de la EPJA, en general, tienen conciencia de sus prácticas educativas y un alto compromiso con el contexto social e histórico al cual pertenecen.

En el Documento Base (Res. CFE N°118/10 Anexo I) se expresa: *“El docente de la Modalidad debe tener formación que le posibilite el análisis, la reflexión y la experimentación en distintos contextos sociales y en los diversos escenarios donde transcurren procesos de enseñanza-aprendizaje de jóvenes y adultos, abordando relaciones con múltiples sectores sociales que incluyan los problemas del sujeto de la EPJA relativos al trabajo, salud, familia, desarrollo social, entre otros, para que tengan oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas y de intercambiar aprendizajes en distintos ambientes y con diversos sujetos.”*

El Documento de Capacidades de Estudiantes y Docentes de la EPJA señala, como horizonte al

cual encaminar esfuerzos formativos, las siguientes capacidades de los/las docentes:

Asume personal y colectivamente el sentido ético-político del trabajo.

Asumir el sentido ético-político como parte constitutiva de la tarea de enseñar es una capacidad que debe construirse colectivamente en la acción educativa.

Esta capacidad tiene que ver, en primer lugar, con asumir el trabajo de enseñar en el sentido de proyectos colectivos, institucionales e interinstitucionales. La misma es un par indisoluble de la promoción de la autonomía, la adopción de valores construidos en la interacción con el conocimiento, con los/las demás y con los sueños individuales y colectivos de transformar las condiciones de vida para la realización plena de la condición humana.

Esto implica también asumir la responsabilidad social ligada a la tarea docente, entendida como una actividad de carácter colectivo orientada a la transformación de las condiciones que atenten contra la dignidad humana.

Promueve situaciones de enseñanza que posibilitan el desarrollo humano.

Posibilitar el desarrollo humano y social significa poner en juego todas las capacidades del sujeto. Significa imaginar un futuro con libertad, sin fronteras preestablecidas en las formas de protagonizarlo en su contexto y con sus capacidades. Involucra múltiples aprendizajes para desarrollar la capacidad de leer el mundo a la luz de la justicia y la equidad.

Desde esta mirada la tarea docente se enfrenta con múltiples desafíos que deben ser planteados en estrecha vinculación con los/las estudiantes considerados centrales en la tarea educativa.

El/la docente debe dar cuenta de un profundo dominio de los conocimientos y la estructura epistemológica de su especificidad para poder elaborar secuencias coherentes y progresivas en complejidad pero que, a la vez, sean percibidas por los/las estudiantes como cercanas, significativas y necesarias y, por lo tanto, vitales y deseables.

Sentirse habilitado para imaginar y proyectar un futuro de desarrollo humano requiere de un/a docente que reconozca, valore, explicita y haga visibles las capacidades individuales y grupales.

Es mediador/a en los aprendizajes.

Generar una comunicación basada en el diálogo a través del intercambio protagónico de todos quienes participan en la construcción de conocimiento, requiere comprender que comunicación y educación son términos inseparables en tanto ambos remiten a una característica sustancial del ser humano.

La comunicación lingüística, por su preponderancia en la vida escolar y por el rol activo que cumple, merece una consideración especial. Un lenguaje retórico, alejado de la vida cuyos significados y sentidos no son comunes, que no pertenece a las experiencias vitales y a los contextos donde se configuran las subjetividades, genera pasividad e imposibilidad de ser reconocido e incorporado. Esto no implica caer en el simplismo y negar la posibilidad de acceder al vocabulario científico. Se trata de hacerlo accesible, comprensible, para no minimizar el conocimiento construido y respetar el derecho que tienen todas las personas de comprender y utilizar el lenguaje de las ciencias.

Esto demanda una actitud honesta, sensible, afectiva y responsable en la función de escucha para hacer del espacio de aprendizaje y de las relaciones simbólicas que se dan en él, un lugar de ejercicio democrático, donde cada cual se siente visibilizado/a y reconocido/a y donde es posible disfrutar del estar con otros/as en un lugar y en un 'nosotros/as'.

Reconoce y valida saberes construidos por el/la estudiante a partir de la experiencia social, cultural y productiva.

Una de las características más salientes de esta capacidad es considerar que todos los sujetos, por su condición humana, son capaces de conocer.

Otra de sus características consiste en comprender que hay distintas formas de conocer que se producen mediante un proceso de interacción con los otros/as y el contexto. En la medida en que los/las docentes reconozcan esta

Se trata de reconocer a las personas jóvenes y adultas como sujetos iguales y dialogantes que confluyen en el acto educativo con los aprendizajes que poseen y siguen construyendo.

diversidad de formas de conocer y los distintos tipos de conocimientos construidos por las personas jóvenes y adultas, estarán en condiciones de iniciar este proceso pedagógico innovador.

Se trata de reconocer a las personas jóvenes y adultas como sujetos iguales y dialogantes que confluyen en el acto educativo con los aprendizajes que poseen y siguen construyendo. Esa construcción se produce interactuando con otros sujetos de diversas culturas, prácticas sociales y saberes diferentes, con el fin de construir colectivamente nuevos saberes y desarrollar capacidades, nuevos conocimientos y prácticas sociales, nuevos horizontes y opciones.

Genera estrategias que atienden y respetan la diversidad.

La diversidad y heterogeneidad de los/las estudiantes de la EPJA constituyen una oportunidad para potenciar los aprendizajes y promover el desarrollo de capacidades.

Los Centros Educativos de Jóvenes y Adultos incorporan estudiantes que expresan la diversidad propia del tejido social. Se puede mencionar la población rural, los pueblos originarios, personas en contextos de privación de la libertad, personas con discapacidades, transitorias o permanentes entre otras.

La diversidad favorece la construcción del conocimiento. Los/las estudiantes aportan su visión particular de la información o del objeto de conocimiento propuesto, que han construido a través de su historia personal, su práctica social y sus experiencias laborales. De este modo, esta propuesta curricular, se enriquece con la experiencia vital de los/las estudiantes y abre posibilidades a una diversidad de miradas.

Otro ámbito importante para promover el desarrollo de capacidades a partir de la heterogeneidad es la convivencia. El egocentrismo, el etnocentrismo y el sociocentrismo obstaculizan el entendimiento intersubjetivo quebrantando las relaciones humanas a todo nivel y en todos los ámbitos. La comunicación en los grupos heterogéneos pone en evidencia la presencia de estos estereotipos en la cotidianidad. Generalmente los prejuicios que promueven

actitudes de intolerancia o discriminación se encuentran ocultos en lo no dicho de la argumentación.

La pregunta oportuna, más que la actitud polémica, conduce a poner de manifiesto aquellos supuestos que ocultan prejuicios de género, generacionales, de clase social u origen cultural, entre otros.

El conflicto en las relaciones es una oportunidad para promover capacidades para la participación ciudadana. Cuando hay intereses en pugna o situaciones que afecten derechos, la comunicación debe orientarse a la negociación para llegar a acuerdos consensuados. Es importante que las/los docentes asuman el conflicto como motor de la dinámica social, a través del cual la norma

es interpelada, cuestionada y reformulada y sus intersticios son lugares permanentes de negociación. Para ello es necesario democratizar los ámbitos de formación, abrir espacios para la participación y la libre expresión, donde todos y todas tengan la libertad y la oportunidad de exponer y resolver situaciones de desigualdad e inequidad.

Participa activamente en la construcción del proyecto educativo del Centro.

Esta es una tarea que exige el compromiso de todos y todas en el esfuerzo por conocer la realidad concreta del contexto, de los/las estudiantes, de las metas a las que se quiere llegar, de las estrategias que

se emplearán para concretarla y de las formas de evaluar.

En este sentido, es importante reconocer la especificidad del rol directivo, entendido como quien tiene la responsabilidad de mediar entre las distintas propuestas para optimizarlas, viabilizarlas y conducirlas en un marco democrático, de manera que las decisiones resulten de una búsqueda colectiva.

El proyecto comunitario e institucional constituye el eje integrador de una institución. Da coherencia y significación a los esfuerzos individuales al transformarlos o hacerlos converger en un proyecto colectivo.

Es necesario democratizar los ámbitos de formación, abrir espacios para la participación y la libre expresión, donde todos y todas tengan la libertad y la oportunidad de exponer y resolver situaciones de desigualdad e inequidad.

Las capacidades se construyen en el ejercicio cotidiano de las mismas. Ese ejercicio es situacional según los diferentes contextos que son cambiantes como también lo son los soportes teóricos que sustentan esas prácticas.

En las decisiones que se toman diariamente para responder al complejo quehacer educativo, cada docente pone en circulación teorías implícitas que se fueron construyendo a lo largo de su historia vital, desde la propia experiencia profesional, su tránsito por los espacios formativos, los vínculos con los demás actores de la educación y se actualizan en las prácticas docentes.

Se requiere mirar el rol docente como el de alguien que no es poseedor de saberes acabados ni de certezas, pero sí de la posibilidad de ir construyéndolos con otros/as como gestor de alternativas. Si los/as docentes, como equipo de trabajo, pueden debatir las incertidumbres, analizar las demandas más urgentes e importantes que les hacen sus prácticas contextualizadas, cotejar las distintas miradas, podrán consensuar un programa o proyecto educativo integral.

1.5. CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DESDE EL ENFOQUE PROBLEMATIZADOR

Las prácticas y los procesos de enseñanza y de aprendizaje implican concepciones de conocimiento que inciden en las formas que proponen para establecer relaciones con el mismo. El conocimiento es un emergente de un conjunto de prácticas sociales, que cambian históricamente y puede ser definido como una construcción histórica de visiones del mundo que se presentan como lo “verdadero” para un período histórico determinado.

En este sentido, Michael Apple (1996) presenta una idea esclarecedora: *“El conocimiento nunca es neutral, nunca existe en una relación empírica y objetiva de lo real. El conocimiento es poder y la circulación del conocimiento es parte de la distribución social del poder. El poder discursivo que construye una realidad de sentido común que pueda insertarse en la vida política y cultural es fundamental en las relaciones sociales de poder. (...) El poder discursivo implica un esfuerzo tanto por construir (un sentido de) la realidad como por difundirlo en el seno de la sociedad con tanta amplitud y naturalidad como sea posible”.*

Los enfoques del conocimiento escolarizado se reconfiguran desde la lectura crítica y sociocultural de la pedagogía de Paulo Freire, propiciando estrategias de aprendizaje centradas en el reconocimiento de los saberes propios de los/las estudiantes, de sus formas de configuración identitaria y de sus propios lenguajes. Esto se expresa en metodologías participativas, en sistematizaciones comunitarias de conocimiento, en el fortalecimiento del rol de los/las educadores como maestros-intelectuales-críticos capaces de jugar su poder en la distribución de herramientas, en la configuración de espacios de aprendizaje y en la puesta a disposición de los estudiantes de contenidos relevantes socioculturalmente. Se trata de potenciar *aprendizajes significativos* como una condición de igualdad y de justicia curricular. De esta manera los Centros Educativos de la EPJA dejan de ser concebidos como una escuela de pobres y son visibilizados como espacios institucionales de formación para el ejercicio de la ciudadanía.

En el enfoque problematizador del conocimiento se resignifica el conocimiento escolar a partir de situaciones problemáticas en función de desarrollar y construir Capacidades, de modo tal que los contenidos se enmarquen en aquellos aspectos o dimensiones de la compleja realidad jurisdiccional que comprometen existencialmente a los sujetos en tanto les provocan un dilema ético, un desmoronamiento de lo conocido hasta el momento. (Documento Hacia la estructura curricular de la EPJA)

Es por ello que en el presente diseño curricular la apropiación y construcción de conocimientos mediante aprendizajes socialmente significativos está directamente vinculado al desarrollo de Proyectos de Acción. Entendiendo que estos son un componente indispensables para el desarrollo de las capacidades.

Pensar problemáticamente es trabajar ya no desde sistemas teóricos definidos a priori sino desde las singularidades que operan en los diversos contextos. Desde esta perspectiva se piensa la problemática como una categoría y no como una dificultad o incertidumbre pasajera que transitara zonas borrosas tal vez imposibles de evitar si se intenta eludir las comodidades de lo ya sabido.

El problema no es una pregunta por resolver sino que los problemas persisten e insisten como particularidades que se despliegan en el campo del conocimiento. Vuelven una y otra vez, al punto tal que detener el movimiento problemático es crear condiciones de dogmatización de un pensamiento; por lo tanto no referirá a verdades por descubrir sino por producir y será necesariamente un pensamiento plural. (Fernández Ana María 2.007)

La importancia de pensar desde un criterio problematizador del conocimiento radica en que sus posibles desarrollos mantendrán como ejes las preguntas abiertas. Pero no es la utilización de preguntas en un ejercicio retórico, sino de comprender la problematización del conocimiento como camino de proyección del mismo en la acción.

*En el enfoque
problematizador
del conocimiento
se resignifica el
conocimiento escolar
a partir de Situaciones
Problemáticas
en función de
desarrollar y construir
Capacidades*

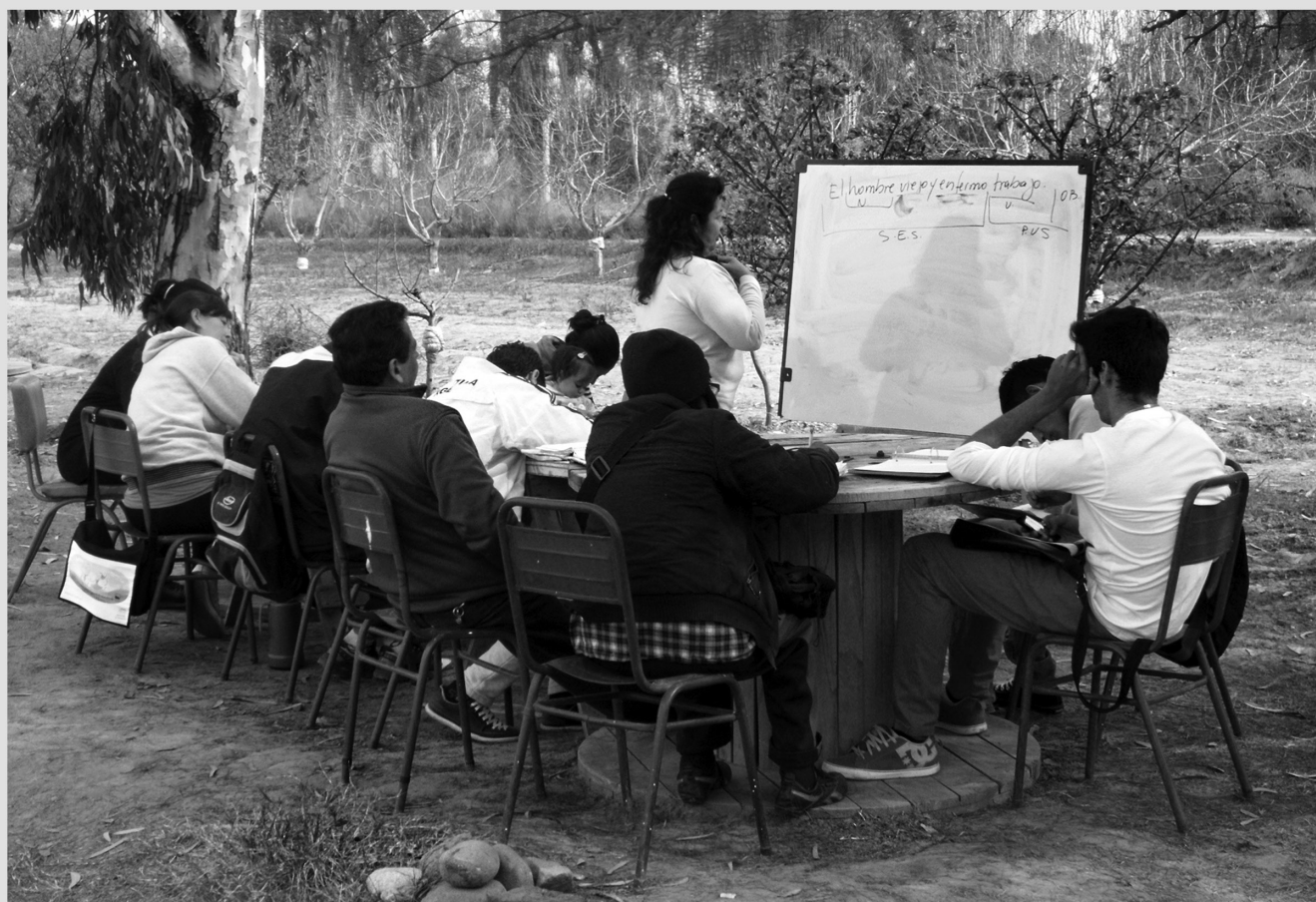
En tal sentido es importante lo que Paulo Freire señala: *“Nuestra preocupación por la pregunta no puede limitarse al ámbito de la pregunta por la pregunta misma. Lo importante es relacionar, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta con acciones que fueron realizadas o con acciones que pueden llegar a ser realizadas o que pueden volver a realizarse... (Es) fundamental subrayar que nuestra defensa del acto de preguntar de ninguna manera considera la pregunta como un juego intelectualoide. Al contrario es necesario que el educando, obtenga a través de la respuesta una explicación y no una descripción pura de palabras relacionadas... Es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión”* (Freire, P y Faundez, A.: 2013, 73)

Por otra parte esas preguntas que permiten la problematización del conocimiento siempre tienen

como punto de partida la cotidianidad. Entenderla como punto de partida, significa poder –al mismo tiempo- trascenderla. Freire explica –al referirse a la educación de adultos- que no hay para el/la educador/a otra temporalidad en la que moverse que la cotidianidad. Sin embargo, señala, hay que trascenderla para llegar al punto de mirarla de lejos y esa misma cotidianidad comprenderla como tal, sólo así es posible “rehacer” la cotidianidad y problematizarla. (CEAAL, 2007: 63)

Asumir la problematización del contexto como condición de posibilidad del aprendizaje basado en capacidades pone en evidencia un movimiento doble que debe tenerse en cuenta: uno que se propone articular la vida cotidiana de la comunidad con la realidad social más amplia en la que está situada, es decir vincula el nivel local con el nacional / latinoamericano / mundial, y el otro que relaciona su presente con el pasado, su historia y sus aspiraciones para el futuro (Argumedo, 2011).

LINEAMIENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR DE LA EPJA EN LA PROVINCIA DE MENDOZA



2. LINEAMIENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR DE LA EPJA EN LA PROVINCIA DE MENDOZA

2.1. CRITERIOS BÁSICOS DEL DISEÑO CURRICULAR

Tanto el Documento Base como los Lineamientos Curriculares (CFE Res. 118/10 Anexos I y II) deben ser considerados el punto de partida ineludible del Diseño Curricular de la EPJA. Es por ello que la coherencia entre dicho Diseño y estos Documentos se considera como uno de los criterios prioritarios a tener en cuenta:

Justicia Curricular

El criterio de justicia curricular alude a una estrategia proactiva tendiente a producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que se encuentra integrado el sistema educativo (Connell, 2006: 61).

Esta noción está sustentada en el concepto de justicia social: “La justicia social requiere cambiar de punto de partida..., de forma que encarne los intereses de las personas menos favorecidas”. El autor propone los principios que guiarán un diseño curricular que conduzca a la justicia social. Resignificando algunos de ellos, se considera que la estructura curricular debe expresar:

- Los intereses de los sectores en situación de exclusión y la perspectiva de las clases subalternas: los intereses de los sectores excluidos de una vida digna e igualitaria, los valores culturales de las clases subalternas y de las subculturas juveniles, el sentido que le dan a la vida y a la muerte, los saberes adquiridos en la experiencia social, política, productiva y ecológica.
- Las diversas formas en que se manifiesta la desigualdad social y la depredación de la naturaleza en el sistema capitalista vigente: la práctica social actual reconoce una serie de modelos principales de desigualdad de género, clase, etnia, de desvaloración de las lenguas maternas y expresiones lingüísticas populares, tanto a escala regional, nacional, latinoamericana y mundial.

El criterio de justicia curricular alude a una estrategia proactiva tendiente a producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que se encuentra integrado el sistema educativo (Connell, 2006: 61).

- La participación ciudadana: La democracia implica la participación activa de los ciudadanos en la toma de decisiones en cuestiones que afectan a la vida cultural, política, económica y ecológica a nivel comunitario, provincial y nacional. “No es posible una democracia en la que algunos ‘ciudadanos’ solo reciben las decisiones que otros han tomado” (Connell, 2006: 67).

En este sentido, implementar el concepto de justicia curricular supone reconocer que es necesario diseñar un currículum y proyectos contra hegemónicos que organicen el conocimiento de forma diferente, un diseño coherente con un marco teórico donde la estrategia educacional busque producir más igualdad e inclusión y generar en los estudiantes capacidades, habilidades, actitudes y valores que los formarán para participar como ciudadanos activos, críticos, creativos e informados en un contexto local, nacional e internacional.

“Somos responsables de reconfigurar políticamente el espacio ético de modo tal que no solo nosotros sino también nuestros hijos, y los hijos de nuestros hijos, puedan sentirse humanos, puedan encontrarse reconocidos, valorados y creativos” (Cullen, 2009).

Flexibilidad y apertura al cambio

Cada jurisdicción posee ricas experiencias pedagógicas y curriculares de la Educación de Jóvenes y Adultos de acuerdo con el contexto y la historia vivida. Al mismo tiempo, tiene el desafío de revisar sus propios diseños curriculares y a la luz de lo establecido en la Resolución CFE Nº 118/10, construir algo nuevo, una nueva estructura curricular modular para la EPJA. La misma debe estar basada en los criterios de **flexibilidad y apertura al cambio**, que dé respuesta a las peculiaridades contextuales.

Flexibilidad implica reconocer que no existen teorías como verdades absolutas. Es en la contrastación constante y dialéctica con la práctica y situada ésta en contextos cambiantes donde se van construyendo verdades como un campo abierto, siempre posible de modificar, ajustar, enriquecer. Valorar el bagaje acumulado a través de la formación profesional y las experiencias, pero estar dispuesto a cuestionarlo a la luz de nuevas propuestas.

Una condición que posibilita tanto el trabajo en equipo y cooperativo como el logro de la transformación curricular, es la capacidad de abrirse a la escucha del otro y a la construcción de lo nuevo con una disposición afectiva y mental de flexibilidad y desapego a lo ya conocido. En general, los cambios generan incertidumbres y resistencias. No se trata de negarlas sino de asumirlas y de resignificarlas como punto de partida de una búsqueda innovadora. De esa manera, es posible iniciar un proceso de deconstrucción de lo que era considerado lo único posible para caminar hacia otras posibilidades sin que estas aparezcan como certezas absolutas.

2.2. ESTRUCTURA MODULAR DEL DISEÑO CURRICULAR

Se adopta para la EPJA a Nivel Nacional y Jurisdiccional, un Diseño Curricular Modular basado en criterios de flexibilidad en tiempo y espacio y de apertura hacia la realidad de cada estudiante, contextualizando los aprendizajes socialmente significativos.

Se define *Módulo como el componente curricular referido a un campo de contenidos que constituye una unidad de sentido que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente evaluables, con un importante grado de autonomía en relación con la estructura curricular de la que forma parte.* (Res. CFE 118/10 Anexo II Lineamientos Curriculares Párr. 18). El campo de contenidos que constituye la unidad de sentido de cada Módulo son las áreas o campos de saberes, que se pueden desarrollar en distintas formas organizativas según diversos criterios

(gradualidad, no gradualidad, presencialidad, semipresencialidad).

La Resolución 254/15 establece que “a efectos de dar viabilidad a una estructura curricular modular que no se limite a un enfoque disciplinar desvinculado de las realidades de los sujetos y sus contextos, se pone énfasis en considerar los campos de contenidos que los planes de estudios y diseños existentes han tenido en cuenta, y se los resignifica a partir de un enfoque pedagógico que formula sus propuestas a partir de la problematización de la realidad de los sujetos y del conocimiento como estrategia para el aprendizaje”.

Las Capacidades Generales constituyen una referencia insoslayable como horizonte de toda propuesta educativa, así como para elaborar, articular y diseñar tanto las alternativas de enseñanza, como las propuestas curriculares jurisdiccionales, institucionales y docentes que sean necesarias en los diversos ámbitos y contextos.

2.3 NOCIONES ESTRUCTURANTES DEL DISEÑO CURRICULAR

2.3.1. Desarrollo de Capacidades

Optar por un enfoque del aprendizaje basado en el desarrollo y construcción de capacidades implica relacionar los saberes y conocimientos con las necesidades de los/las sujetos, las situaciones de la vida cotidiana y las prácticas sociales y ecológicas.

En este enfoque lo que se pretende es resignificar el conocimiento escolar a partir de Situaciones Problemáticas y Proyectos de Acción en función de *desarrollar y construir Capacidades.*

Capacidades Generales

“Las Capacidades Generales constituyen una referencia insoslayable como horizonte

de toda propuesta educativa, así como para elaborar, articular y diseñar tanto las alternativas de enseñanza, como las propuestas curriculares jurisdiccionales, institucionales y docentes que sean necesarias en los diversos ámbitos y contextos. Se relacionan y articulan con los tres ejes básicos, establecidos en los Lineamientos Curriculares consensuados en las Mesas Federales de la EPJA.

Es por este nivel de generalidad y transversalidad que deben ser a su vez desagregadas en Capacidades Específicas” (Doc.Capacidades de Estudiantes y Docentes de la EPJA, 2010:8). Las mismas se desarrollan y construyen mediante los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir, que requieren un abordaje propiamente pedagógico-didáctico.

Capacidades a desarrollar en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos según Res. 254/15 Marcos de Referencia	
CAPACIDAD	DIMENSIÓN
1. Reconocerse como sujeto histórico, político, social y cultural.	• Comprender que las situaciones sociales injustas no son ni naturales ni merecidas, sino que están entretejidas por intereses contradictorios y pueden modificarse. • Sentirse habilitado para participar en las transformaciones mediante un proyecto colectivo que lo/la incluya en los ámbitos económicos, sociales, culturales y simbólicos. • Conocer y ejercer los derechos y deberes ciudadanos de la sociedad democrática con responsabilidad y sentido solidario como práctica de las reglas de juego socialmente consensuadas. • Conocer los medios de protección jurídicos, los mecanismos y niveles para gestionarlos y aplicar las estrategias adecuadas para la resolución de problemas personales o comunitarios.
2. Participar en prácticas de expresión y comunicación como proceso de construcción creativa y solidaria, entre personas y comunidades tendiente a la igualdad.	• Interpretar distintas situaciones comunicativas: lingüísticas, artísticas, corporales. • Utilizar las distintas formas de expresión como herramientas que permiten transgredir la dependencia del discurso hegemónico. • Valorar el enriquecimiento personal y colectivo que significa el intercambio de diferencias manteniendo aquellas que lo identifican con su historia personal y social. • Producir mensajes utilizando los diversos lenguajes expresivos. • Reflexionar críticamente sobre los valores y mensajes que transmiten las diversas expresiones del arte reconociendo la posibilidad de apreciarlas y disfrutarlas.
3. Usar en forma crítica, creativa y responsable cualquier artefacto cultural que permita acceder, distribuir y transformar la información en conocimiento.	• Utilizar diversos lenguajes y formatos expresivos para comunicarse e intercambiar información, a través de diversos medios o soportes, conforme a criterios éticos y valores democráticos. • Producir textos o cualquier otro tipo de expresión, en relación con las diversas áreas de conocimiento, adecuados a diferentes propósitos comunicativos y a diversidad de interlocutores. • Trabajar colaborativamente con otras personas, localizando, evaluando y organizando información proveniente de diversas fuentes. • Reconocer el carácter ideológico, contextual e intencional de toda información circulante tanto en los medios masivos de comunicación como en la diversidad de fuentes.
4. Emplear estrategias cognitivas y metacognitivas que posibiliten la construcción de conocimientos para analizar, comprender e intervenir en el entorno social, cultural y natural en el que está inserto.	• Plantear y resolver problemas cotidianos utilizando diversas estrategias cognitivas y metacognitivas. • Adquirir o complejizar las estrategias de estudio en relación con las distintas áreas del conocimiento. • Desarrollar procesos metacognitivos.

5. Comprender y situarse en la complejidad de los contextos socio-culturales propiciando un diálogo crítico y comprometido que promueva relaciones solidarias y de respeto en la diversidad.	• Reconocer que cada persona es única, irreplicable, irremplazable, dinámica y compleja ya que esa condición le permite identificarse con los/las demás y lograr empatía con otros/as. • Valorar la existencia de identidades culturales diversas, reconociéndolas como las respuestas creativas que cada grupo y comunidad construye a través de su historia frente a los desafíos que enfrentan sus integrantes. • Reflexionar críticamente sobre las diferencias sociales producidas por una desigual distribución de la riqueza. • Respetar las diferencias individuales relacionadas con el aspecto físico, etnia, nacionalidad, género o identidad sexual, edad, ideología, filiación política o gremial o culto. • Reconocer la atención especial que requiere la inclusión social de las personas con capacidades diferentes, adultos/as mayores, niños/as y adolescentes.
7. Reconocerse como sujetos de prácticas socialmente productivas, políticamente emancipadoras, culturalmente inclusivas y ecológicamente sustentables.	• Participar en un proceso dialógico de aprendizaje construyendo los conocimientos en función de intervenir en diferentes situaciones y contextos. • Leer, interpretar, interpelar el propio mundo para transformar el lugar donde se vive, se convive, se trabaja, se sueña y se ama. • Contribuir a generar estrategias de cambio orientadas al logro de una convivencia basada en la lógica del sentir y respetar al otro/a, con formas de vida participativas e igualitarias. • Favorecer la organización local, nacional y regional para impulsar políticas que garanticen la vida de las generaciones presentes y futuras y de los ecosistemas en los que se encuentran insertos.
8. Aprender de forma autónoma a lo largo de toda la vida.	• Desarrollar la creatividad y autoestima poniendo en juego las posibilidades de proyectarse en la comunidad. • Construir y reconstruir un proyecto de formación personal en relación dialéctica con el proyecto colectivo. • Reconocerse como sujetos con posibilidad de continuar estudiando, como una actividad enriquecedora tanto a nivel personal como comunitario.

Capacidades Específicas

Las siguientes características describen lo que es considerado propio de las Capacidades Específicas:

- Están vinculadas a entornos concretos, es decir a las Situaciones Problemáticas o a los Proyectos de Acción, con los que participan en la construcción de los Núcleos Conceptuales.
- Su ejercicio aporta al desarrollo de las capacidades generales en un movimiento dialéctico en constante retroalimentación.
- Están centradas en los sujetos y se desarrollan cuando estos accionan o intervienen en las Situaciones Problemáticas y en los Proyectos de Acción o en otros ámbitos de la vida.
- Su desarrollo implica procesos de aprendizajes que sustentarán otros posteriores, posibilitando la educación permanente.
- Involucran actividades cognitivas y socio-afectivas que se ponen en juego en las decisiones cotidianas, potenciando la posibilidad de accionar y transformar.
- Pueden traducirse en indicadores que den cuenta del grado de avance alcanzado, por lo que son evaluables.
- Trascienden lo individual en cuanto su desarrollo involucra la interpelación del otro como partícipe de la propuesta de intervención.
- Su desarrollo pone en juego la interrelación de los saberes construidos a lo largo de la vida con los conocimientos nuevos, generando otros saberes.

2.3.2 COMPONENTES ORGANIZADORES DEL CONOCIMIENTO EN LA ESTRUCTURA CURRICULAR MODULAR

Contexto Problematizador / Situación Problemática / Proyectos de Acción / Núcleo Conceptual/ Aprendizajes específicos.

En el presente Diseño Curricular, cada Módulo se organiza a partir de Contextos Problematizadores; se plantean Situaciones Problemáticas que deriven en Proyectos de Acción a fin de desarrollar las Capacidades establecidas. En función de ello, se plantean los Núcleos Conceptuales y los Aprendizajes Específicos propios de los espacios curriculares. De este modo, la construcción del Módulo es de carácter Interdisciplinar.

La Resolución CFE 254/15 (Marcos de Referencia) establece que:

“Optar por un enfoque del aprendizaje basado en el desarrollo de capacidades implica relacionar los saberes y conocimientos con situaciones de la vida cotidiana y con las prácticas sociales transformadoras de la realidad... Se buscará proyectar el conocimiento en acciones, movilizar los saberes para aplicarlos a situaciones de la vida cotidiana y llevar adelante proyectos... Los contenidos se abordarán, entonces, a partir de la formulación de Situaciones Problemáticas y Proyectos de Acción a fin de darles sentido en el marco de los principios establecidos para la modalidad en la Ley 26206 y de los requerimientos que exige cada nivel de enseñanza para la certificación de la terminalidad de estudios”. (Art. 10, 11, 12)

Contextos Problematizadores como organizadores del conocimiento.

Los Contextos Problematizadores que se encuentran desarrollados en el documento Hacia

la Estructura Curricular de la EPJA contienen enunciados que caracterizan de modo general la problemática específica de cada Contexto.

Debe tenerse en cuenta que la concepción pedagógica y curricular que subyace a esta propuesta, es que los Contextos Problematizadores deben producir una vinculación de los campos temáticos de conocimiento con la especificidad o particularidad que cobran esas problemáticas en cada centro educativo y, de allí, la significatividad para los/as estudiantes.

Es por ello que la Res. CFE 254/15 Marcos de Referencia establece que *“la configuración curricular parte de la realidad de los sujetos que tienen un hacer cotidiano y vivencial con el contexto. A partir de esta premisa se entiende que todo Diseño Curricular jurisdiccional planteará en cada Módulo Situaciones problemáticas que deberán abordarse a partir de las interacciones con el mundo del trabajo, del desarrollo comunitario, etc.”* (art.64)

Para establecer la vinculación de cada contexto problematizador con la particularidad del proceso evolutivo concreto es preciso tener como referencia directa el entorno en que cada centro educativo desarrolla su labor como así también las condiciones institucionales particulares.

Retomando la tradición de la educación popular freireana, M. R. Mejía (2012: 110-111) afirma *“La realidad es el punto de partida... En este sentido, lo local como realidad social, política, económica, cultural y de identidad dota a la persona de*

los instrumentos básicos para construir una organización y una relación con lo global... Por ello, lo local va a construir lo diferente, lo específico del hecho educativo, acción que se realiza a través del diálogo y a través de la pregunta mediante un proceso de diálogo de saberes y negociación cultural”.

Se afirma entonces la importancia de que los Centros Educativos se articulen con sus entornos y - al mismo tiempo- valoren esa vinculación como expresión y posibilidad tanto de aprendizaje como de participación ciudadana. Tenemos que tener en cuenta, entonces, que hay dos dimensiones para trabajar la vinculación y articulación de los centros educativos y el entorno:

- La posibilidad de relación de los centros educativos con sus entornos territoriales y sus organizaciones o expresiones organizativas (uniones vecinales, centros culturales, asociaciones de jubilados, entre otras).
- El propio centro educativo como ámbito de referencia colectiva (de estudiantes, docentes, directivos, equipos de apoyo) desde y en el cual promover la participación y ejercicio ciudadano.

En función de lo anterior es preciso conocer, rescatar y poner en valor cuáles son los Colectivos de referencia para los/las estudiantes. En algunos casos puede ser el territorio y sus organizaciones pero en otros casos, son otras referencias, incluida las propias relaciones al interior de la escuela.

El territorio como ámbito de intervención socio-educativa.

El territorio, para poder establecerlo como ámbito de intervención socio-educativa es preciso entenderlo “como ese espacio que excede los límites catastrales e incluye lo simbólico, lo identitario, y que contiene en su interior tensiones por la representación, interjuegos de poder e imaginarios en cuanto a su desarrollo, según los sectores abarcados. Estos sectores tendrán un diálogo permanente—de alianza o de confrontación—con las instituciones estatales (manifestaciones centrales del Estado en ese territorio) y también entre las diversas manifestaciones organizacionales

allí expresadas” (Giraldez, 2013: 23). Según Merklen D. (2003: 14), citado por Giraldez, la *inscripción territorial de determinada población* —en nuestro caso como referencia de escuelas y centros educativos- implica “cuatro ‘puntos de apoyo’ necesarios de ser vistos y analizados. En primer lugar, sostiene que *en el territorio se dan las dinámicas para la sociabilidad elemental* por medio de la estructura familiar primaria, las redes de vecinazgo, etc. En segundo lugar, es el ‘trampolín’ *para la salida a la ciudad*, adonde se concurrirá para buscar diversos satisfactores. En tercer lugar, el autor encuentra en el territorio un sustento para la acción colectiva -sobre todo cuando los cambios en el mundo del trabajo implicaron una re afiliación a las formas territoriales-. Como cuarto y último elemento, se incluye al *territorio como un espacio sensible para la intervención de la política social como expresión gubernamental-estatal*. Estos elementos implican entender el territorio como el escenario de una intervención —en nuestro caso socio educativa- que es atravesada por disímiles formas de inscripción de los problemas sociales” (Giraldez, 2013: 24).

Universo Contextual

El presente Universo Contextual está constituido por 12 Contextos Problematicadores que se consideran con mayor incidencia en el desarrollo individual y colectivo de los/las estudiantes de la EPJA. Responden al marco normativo de la LEN, del Documento Base y de los Lineamientos Curriculares de la Modalidad.

Cada Contexto Problematicador se presenta mediante un desarrollo que contiene la problematización, el cual no es exhaustivo, y expresa los aspectos fundamentales de la problemática, la perspectiva o enfoque con que se lo describe y el rol de la EPJA en relación con las posibilidades de abordarlo con los/las estudiantes. El orden en el que a continuación se presentan los Contextos no expresa jerarquización, ya que todos revisten la misma importancia.

En el Anexo II del presente DCP se desarrolla una caracterización de enfoque de cada uno de los Contextos Problematicadores aquí enunciados.

Enunciado de los Contextos Problematicadores

- ✓ **Dicotomía entre el desarrollo y el cuidado de la naturaleza.**

Naturaleza – Desarrollo

- ✓ **Naturalización de la inequidad en el acceso a los determinantes de la salud.**

Salud – Inequidad

- ✓ **El Mundo del Trabajo en la nueva configuración social, política y cultural.**

Trabajo – identidad

- ✓ **Las relaciones de género y su incidencia en la construcción de identidades.**

Género – Asimetría

- ✓ **Diversidad sociocultural y desigualdad.**

Diversidad – Desigualdad

- ✓ **El sujeto ante un nuevo contexto histórico: de la ciudadanía formal a las prácticas emancipadoras.**

Ciudadanía – Emancipación

- ✓ **El poder de las comunicaciones y su incidencia en la construcción de identidades autónomas individuales y colectivas.**

Comunicación – autonomía

- ✓ **La apropiación cultural y las tensiones interculturales.**

Cultura y tensiones

- ✓ **Desnaturalizar lo tecnológico: visibilizar la producción científica en lo cotidiano.**

Ciencia y tecnología – Cotidianeidad

- ✓ **El desafío de construir la organización comunitaria como espacio de participación ciudadana y de gestión de demandas comunes.**

Organización comunitaria – Participación

- ✓ **Derecho a la tierra y vivienda: Identidad, Dignidad y Oportunidad para Todos.**

Tierra y vivienda – Derechos

- ✓ **La dimensión económica y sus efectos en la vida social.**

Economía – Vida social

Situaciones Problemáticas

Las Situaciones Problemáticas son aquellos aspectos o dimensiones de la compleja realidad jurisdiccional que comprometen a los/las sujetos en tanto les provocan un dilema ético, un desmoronamiento de lo conocido hasta el momento, que irrumpen en el presente como algo nuevo.

Generan un grado de conflictividad que requiere de los/las sujetos el pensar y mirar críticamente la realidad en que están inmersos para tomar conciencia de su importancia y poder

generar acciones transformadoras. En otras palabras, que logren identificarlas, describirlas y, fundamentalmente, problematizarlas.

Estos aspectos o dimensiones de la realidad se deben considerar en relación con el entorno social, político, económico, cultural, ecológico e institucional. Este entorno multidimensional funciona como marco general y es desde donde se los define como problemáticos. Por lo tanto alude a un aquí y ahora histórico a partir del cual resulta relevante para los sujetos.

Proyectos de Acción

El Proyecto de Acción consiste en el desarrollo de actividades culturales, productivas, políticas y ecológicas que responden a diversas necesidades sociales que son consideradas significativas a nivel local, provincial y regional. Supone el compromiso afectivo y la comprensión conceptual de conocimientos requeridos para su planificación y desarrollo práctico.

Mediante el diseño y desarrollo de Proyectos de Acción se pone el énfasis en aprender haciendo, en aprender mediante la acción, combinando la capacidad de integrar la construcción de conocimientos con la capacidad de tomar decisiones, con actitudes de apertura y de creatividad transformadora del contexto.

El Proyecto de Acción no es considerado como una estrategia de aprendizaje más sino como una forma de apropiarse, construir y organizar el conocimiento promoviendo aprendizajes socialmente significativos y productivos para las personas jóvenes y adultas, por lo que se los consideran generadores de procesos de aprendizaje.

Este enfoque posibilita al mismo tiempo que nuevos ámbitos ignorados tradicionalmente en los diseños curriculares, incidan en las decisiones de la política curricular. Ello implica considerar como ámbitos valiosos la vida, experiencias y proyectos de organizaciones sociales, culturales, políticas, productivas y ecológicas.

Núcleos Conceptuales

“En los Diseños Curriculares se configurarán Núcleos Conceptuales que serán redes integradas por conceptos claves de las disciplinas y áreas necesarios para comprender, interpretar y transformar la realidad caracterizada en las Situaciones Problemáticas y con posibilidad de intervención a partir de la formulación y ejecución de Proyectos de Acción” (Res. CFE 254/15, art. 18).

Son considerados conceptos claves en el sentido que le posibilitan a los estudiantes la comprensión de: “por qué” y “cómo” se constituyen las Situaciones Problemáticas y “para qué” se busca su transformación; “en qué consiste” y “por qué” se realizan y “para qué” y “cómo” se desarrollan los Proyectos de Acción (Spinoza, 2007). Los conceptos claves no se identifican con los conceptos mínimos

o básicos en el sentido de elementales (Lorenzatti, M., 2006).

A través de la construcción de los Núcleos Conceptuales “se pretende activar un pensamiento globalizador y de totalidad sobre las realidades experienciales” que implican las Situaciones Problemáticas o Proyectos de Acción (Martínez Bonafé, 1999: 234).

El Núcleo Conceptual es funcional a la Situación Problemática o Proyecto de Acción y a las Capacidades Específicas. Esto permite un abordaje conceptual de las problematizaciones identificadas y de los proyectos seleccionados.

Aprendizajes Específicos

Los Aprendizajes Específicos, en tanto Aprendizajes Socialmente Significativos, parten de la vinculación de los/las sujetos y su contexto y se validan, no sólo desde la lógica disciplinar, sino que parten fundamentalmente de los saberes construidos por los/las estudiantes y se vinculan con la problematización de los diversos contextos. Estos saberes articulan contenidos escolares con prácticas comunitarias, sociales, culturales y productivas.

La dimensión político cultural pone en tensión al concepto aprendizaje significativo tradicional, ampliando a aprendizajes socialmente significativos que se definen en plural por las diversas posibilidades que les dan los contenidos regionales y locales, creando lazos que fortalecen la interioridad y exterioridad de la identidad de los/as estudiantes.

Los Aprendizajes Socialmente Significativos guardan relación epistemológica, política y conceptual con los Saberes Socialmente Productivos porque incorporan saberes producidos a través de la experiencia, incluidos los saberes no letrados pero significativos para la vida de las personas y de las identidades culturales.

Exigen reinventar la estructura didáctica tradicional centrada en un tipo de escuela de espaldas a la realidad, aislada en el aula donde priva la relación vertical educador- educando. La didáctica exige salir del reducto escolar, reinventando el vínculo escuela-comunidad-sociedad, reconfigurando el conocimiento desde la experiencia social de la cual toma orientación y sentido.

2.4. NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR

El proceso de diseño de la Estructura Curricular Modular de la EPJA en Mendoza responde al desafío de realizar acuerdos curriculares a nivel federal respetando la autonomía de las jurisdicciones en su heterogeneidad y diversidad.

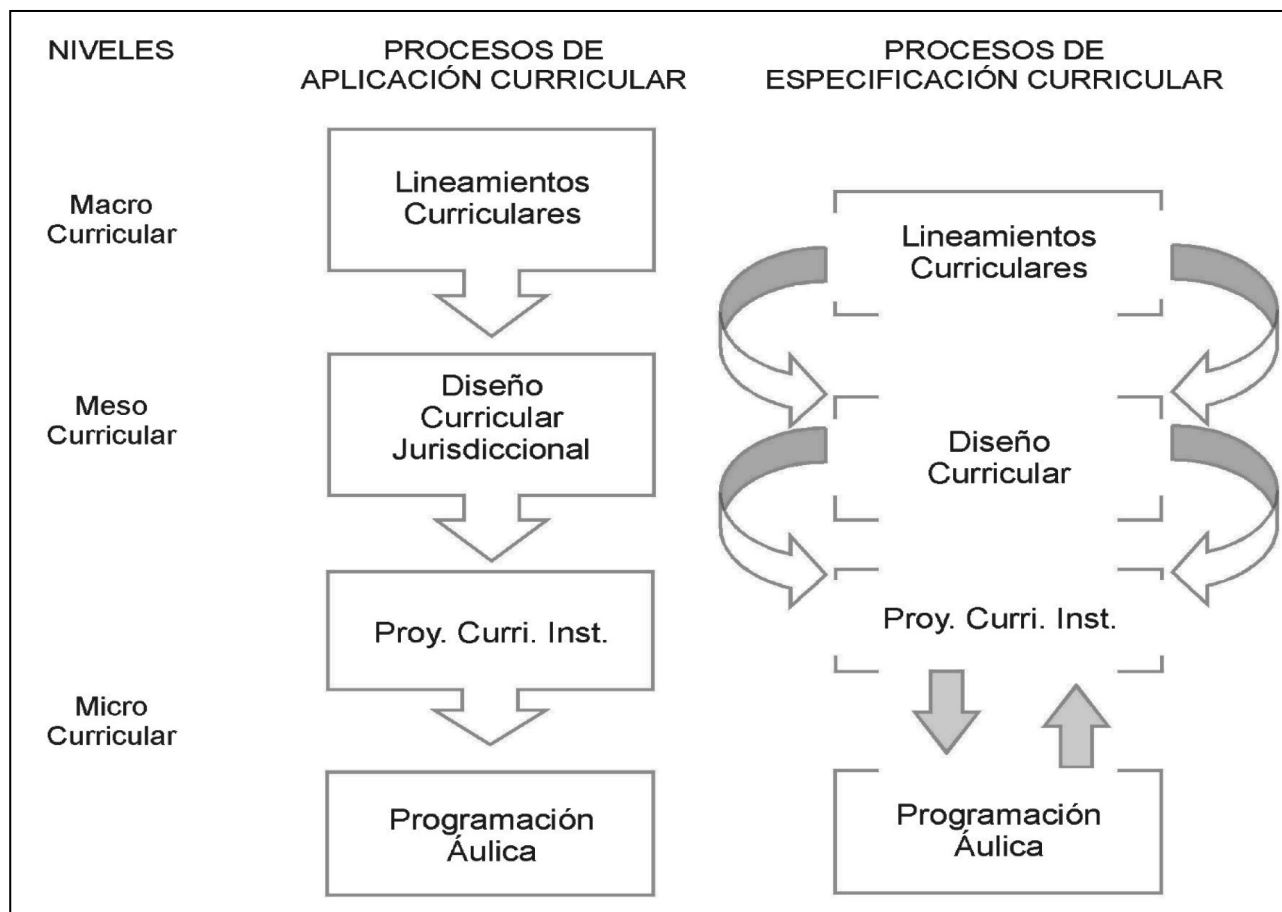
Se trata de construir una estructura curricular a nivel nacional que incluya en su diseño espacios de actuación propios de los sujetos educativos de cada jurisdicción, procesos de decisión jurisdiccional e institucional que según Terigi (2004:102) “proceso de especificación curricular”. Según esta autora, “en el proceso de especificación el curriculum es objeto de una serie de transformaciones” que se producen mediante las “fuerzas operantes” que actúan en el nivel jurisdiccional (meso) e institucional (micro) del sistema educativo. Por fuerzas operantes entiende a los procesos interrelacionados de control y apropiación en que los sujetos de cada nivel toman parte”.

Establecer un vínculo entre el Nivel Federal y el Nivel Jurisdiccional basado en procesos

de especificación, busca plantear una relación alternativa a la que tradicionalmente considera como mecanismos de control a los acuerdos realizados a nivel Federal. No se trata de un proceso unidireccional de aplicación de los LINEAMIENTOS CURRICULARES por parte de las jurisdicciones, sino de una compleja dinámica que implican los procesos de especificación.

De acuerdo con Terigi (2004, 117), “lo que la hipótesis de especificación sostiene es que, independientemente de lo que crean quienes tienen a su cargo las políticas curriculares o quienes trabajan en ellas, siempre queda un espacio de operaciones para los sujetos; no se trata de un proceso unidireccional de control, sino de una compleja dinámica control/ apropiación. En este sentido, y siempre según nuestro análisis, lo que distingue una política curricular de otra no es si este espacio existe, sino si se lo tiene en cuenta y de qué manera, en la definición de las políticas”.

En el siguiente gráfico se intenta dar cuenta de la diferencia entre ambos procesos:



ESTRUCTURA CURRICULAR



3. ESTRUCTURA CURRICULAR

3.1. CICLOS FORMATIVOS DE LA EPJA

El Ciclo formativo se define como un Tramo de formación, integrado por varios módulos, que permite al estudiante apropiarse de una serie de capacidades, de un determinado cuerpo de saberes y que, como tal, es certificable como etapa de la educación primaria o secundaria. Los ciclos formativos son consecutivos y no se corresponden con la idea de ciclo lectivo, sino que rompen con los límites que impone el sistema anualizado.

Se establecen para la EPJA en Mendoza, los siguientes ciclos formativos:

NIVEL PRIMARIO

1°Ciclo:

Módulo 1: Alfabetización

Módulo 2: Formación Integral I

2° Ciclo:

Módulo 3: Formación Integral II

Módulo 4: Formación por Proyectos

NIVEL SECUNDARIO

Ciclo Básico:

1° Año:

Módulo 1: Formación Básica

Módulo 2: Formación Básica

Ciclo Orientado:

2° Año:

Módulo 3: Formación Básica

Módulo 1: Formación Orientada

3° Año:

Módulo 4: Formación Básica

Módulo 2: Formación Orientada

3.2. CICLOS FORMATIVOS DEL NIVEL PRIMARIO

1° CICLO

Este ciclo es una invitación a incorporarse en un espacio formativo para iniciar o retomar sus estudios primarios. Implica una valoración de la educación y una decisión que exige un compromiso de quienes asumen el proceso. Es una etapa relevante que otorga confianza para derribar fronteras históricas-simbólicas y asumir nuevos desafíos junto a otros y otras; es una instancia para interactuar, participar y reafirmar identidades a partir de un grupo que nombra y escucha.

Está compuesto por dos módulos:

MÓDULO 1: ALFABETIZACIÓN

MÓDULO 2: FORMACIÓN INTEGRAL I

MÓDULO 1: ALFABETIZACIÓN

Es el inicio de la propuesta educativa modular, basado en capacidades, con situaciones problemáticas y proyectos de acción como lógica para construir conocimientos y promover aprendizajes conscientes, participativos y autónomos. Por lo tanto, es el comienzo de una etapa donde se representa la vida cotidiana, se retoman necesidades y saberes de las personas que aprenden, se presentan nuevos conocimientos y lenguajes y, fundamentalmente, se inicia o reinicia su relación con la cultura escrita.

Invita al estudiante a representar la vida cotidiana en otros lenguajes y a repensar su contexto, su historia, intereses y expectativas junto a su escritura, construyendo su universo vocabular.

Esta mirada desvincula al módulo de alfabetización del primer ciclo de la escuela primaria de niño/as y de métodos de alfabetización que valoran el reconocimiento de las letras del alfabeto como condición previa para escribir.

La comprensión de la estructura del sistema de escritura se ubica en el centro del ciclo. Producir un texto lecturable enfocado en la comunicación escrita, en un “otro” que comprende lo que “uno”

escribe, es una capacidad fundante para este ciclo. Cuando el sujeto reconoce los principios del sistema alfabético alcanza una autonomía que le posibilita continuar su dominio de la escritura y la lectura en otro ciclo formativo.

Además de la alfabetización escrita, este ciclo propone ampliar el término y pensar en alfabetizaciones: presentar otros conocimientos y lenguajes (matemático, científico, artístico) que permiten abordar las situaciones problemáticas y los proyectos de acción. De allí que la oralidad es insustituible para desarrollar capacidades ya que es un puente para recuperar el valor de sus propios saberes y relacionarlos con las sistematizaciones logradas por las ciencias. *“El acto de leer no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel. Lectura y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto”.* (Freire, 2004.P.: 94)

MÓDULO 2: FORMACIÓN INTEGRAL I

Se presentan nuevas capacidades específicas y se complejizan las ya abordadas en el módulo anterior con otras dimensiones y escalas de análisis. Se profundizan aspectos vinculados a la comunicación escrita explorando y produciendo diferentes tipos de textos en relación a las situaciones problemáticas y proyectos de acción.

2° CICLO

El ciclo incorpora a quienes comprendan y utilicen la estructura del sistema alfabético, y reconozcan conceptos y herramientas básicas de otros lenguajes.

Está compuesto por dos módulos:

MÓDULO 3: FORMACIÓN INTEGRAL II

MÓDULO 4: FORMACIÓN POR PROYECTOS

MÓDULO 3: FORMACIÓN INTEGRAL II

El propósito es que los estudiantes confronten e integren sus saberes con construcciones discursivas científicas que poseen características

epistemológicas definidas y que utilizan sus propias cajas de herramientas para pensar a los sujetos y sus contextos.

Para lograrlo, se plantea abordar los Contextos Problematicadores desde un pensamiento sistémico que evite el encierro en una disciplina, las respuestas parciales y focalizadas en una sola área.

Los sentidos del ciclo y sus Contextos Problematicadores tienen como horizonte una ciudadanía que surge del estar con los otros en situaciones bien concretas, que revisa los modos en que una sociedad ve la realidad y aquellos procesos mentales compartimentados que generalmente no son advertidos e imprimen una visión de cambio a los proyectos de acción, asumen un compromiso y una creatividad que transforma realidades de los sujetos y sus comunidades.

MÓDULO 4: FORMACIÓN POR PROYECTO

Propone el desafío de pensar alternativas para lograr la continuidad educativa.

Supone suscitar expectativas, deseos y confianza en las posibilidades de los sujetos para transitar otros niveles educativos. Un horizonte que resignifica al ciclo desde la articulación con otras instancias educativas, ya sea de nivel secundario, formación profesional u otros espacios de educación permanente.

El ciclo presenta Contextos Problematicadores que visibilizan aspectos fundamentales de la sociedad contemporánea. La intención es el análisis crítico, encontrar vinculaciones en lo que parece desvinculado, comprender las transformaciones del mundo del trabajo con las nuevas identidades laborales que se constituyen, relacionar la irrupción de nuevas tecnologías con los cambios en los modos de establecer vínculos. El sentido de esta propuesta es revisar las posibilidades de inserción que las sociedades promueven como las integraciones que generan para que los estudiantes logren implicarse en un nosotros, donde no solo participen en una sociedad ya hecha sino que “ocupen” una posición activa en una sociedad que exige siempre ser construida.

Este módulo ensaya un conjunto de acciones de acompañamiento, una búsqueda que no tiene punto de llegada, ni proceso lineal, un propio proyecto de aprendizaje en sí mismo donde se despliegan

las dudas personales y las condiciones reales de las propuestas existentes para la continuidad educativa. Dicho de otro modo, desistir de la idea de un muestrario de ofertas educativas para incorporar un criterio ético de orientación, interesarse por las potencialidades de cada estudiante, situarse en los contextos que habitan y abrir un diálogo con las propuestas de posibles trayectos educativos.

3.2.1 Distribución de módulos y aprendizajes específicos

Según se define en el Documento Lineamientos Curriculares, *cada uno de estos Ciclos se constituye en un Tramo de Formación, integrado por Módulos, que permiten al estudiante desarrollar una serie de capacidades específicas a partir de un determinado cuerpo de aprendizajes socialmente significativos. La apropiación de dichos aprendizajes y el desarrollo de capacidades constituyen componentes de certificación de la etapa de Educación Primaria.*

El 1° CICLO NIVEL PRIMARIO está Integrado Por Dos Módulos:

MÓDULO 1: ALFABETIZACIÓN

MÓDULO 2: FORMACIÓN POR PROYECTOS I.

Cada uno de ellos se vincula con dos **Contextos Problematizadores**, los cuales están organizados por **Trayectos** (Ej. El contexto SALUD-INEQUIDAD consta de 3 Trayectos: T1 –T2 – T3), desarrollándose los componentes organizadores del conocimiento: Situaciones Problemáticas; Capacidades Específicas/ Saberes; Núcleos Conceptuales; Aprendizajes Específicos y Proyectos de Acción.

El 2° CICLO NIVEL PRIMARIO está integrado por dos Módulos:

MÓDULO 3: FORMACIÓN INTEGRAL II que se vincula con 3 Contextos Problematizadores.

MÓDULO 4: FORMACIÓN POR PROYECTOS que consta de 2 Contextos Problematizadores.

Al igual que en el 1° Ciclo cada **Contexto Problematizador** está organizado por **Trayectos** (Ej. El contexto CIUDADANÍA-EMANCIPACIÓN consta de 2 Trayectos: T1 –T2), con el desarrollo de los componentes organizadores del conocimiento: Situaciones Problemáticas; Capacidades Específicas/Saberes; Núcleos Conceptuales; Aprendizajes Específicos y Proyectos de Acción.

Los módulos son correlativos y poseen autonomía ya que permiten a los /las estudiantes obtener acreditaciones parciales de sus trayectorias. La acreditación es del Módulo.

ESTRUCTURA MODULAR DE NIVEL PRIMARIO

NIVEL	CICLO	MÓDULO 1			MÓDULO 2		
		ALFABETIZACIÓN			FORMACIÓN INTEGRAL I		
PRIMARIO	PRIMERO	CONTEXTO PROBLEMATIZADOR Comunicación - Creación del vínculo	CONTEXTO PROBLEMATIZADOR Salud - Inequidad		CONTEXTO PROBLEMATIZADOR Organización Comunitaria- Participación		CONTEXTO PROBLEMATIZADOR Trabajo - Identidad
			T1	T2	T3	T1	T2
			MÓDULO 3				
			FORMACIÓN INTEGRAL II				
	SEGUNDO	CONTEXTO PROBLEMATIZADOR Comunicación - Creación del vínculo	CONTEXTO PROBLEMATIZADOR Salud – Inequidad		CONTEXTO PROBLEMATIZADOR Género-Asimetría Diversidad – Desigualdad		CONTEXTO PROBLEMATIZADOR Trabajo - Identidad
			T1	T2	T1	T2	T2
			MÓDULO 4				
			FORMACIÓN POR PROYECTO				
			CONTEXTO PROBLEMATIZADOR Ciudadanía – Emancipación		CONTEXTO PROBLEMATIZADOR Trabajo - Identidad		
			T1	T2	T1	T2	

NIVEL PRIMARIO - PRIMER CICLO

MÓDULO 1 ALFABETIZACIÓN

CONTEXTO PROBLEMATIZADOR COMUNICACIÓN – AUTONOMÍA					
SITUACIONES PROBLEMÁTICAS	CAPACIDADES ESPECÍFICAS/ SABERES	NÚCLEOS CONCEPTUALES	APRENDIZAJES ESPECÍFICOS		
			LENGUA	MATEMÁTICA	EDUCACIÓN FÍSICA
Desvalorización de la expresión de emociones, sentimientos en las relaciones comunicacionales. Generación de estereotipos y asimetrías en los procesos de comunicación.	Reconocer el uso de la lengua como herramienta de transformación personal y social. Reconocer y ejercer el derecho a la educación como proceso de formación en las distintas etapas de la vida, valorando sus conocimientos y saberes. Resignificar y respetar las lenguas maternas, dialectos y variedades lingüísticas.	Comunicación oral y corporal, como forma de expresión de sentimientos, emociones, saberes. La lectura y la escritura como medio para afianzar las relaciones sociales y para transformarlas. Lenguaje matemático e interpretación de información básica en distintas situaciones comunicativas.	- Conversación espontánea rescatando experiencias individuales y colectivas. - Uso del lenguaje en distintos ámbitos y/o contextos sociales. - Planificación y producción oral de narraciones y descripciones de acontecimientos sociales relevantes. - Escucha placentera de textos literarios. - Construcción y participación en espacios de expresión personal y grupal. - Abordaje del texto escrito por medio de la oralidad. - Identificación y reflexión acerca de registros y variedades lingüística. - Generación de ideas, mensajes, opiniones orales y/o escritos. - Anticipación lectora a partir del paratexto.	- Uso del lenguaje matemático para identificar diversas situaciones de la vida diaria. - Lectura, escritura y cálculo, a través de historias personales y grupales, generando espacios de libre expresión. - Resolución de situaciones problemáticas utilizando estrategias propias. - Comunicación e interpretación de información sobre el espacio y/o trayectorias bien determinadas.	- Movimiento como posibilidad de expresión, transformación y aprendizaje. Orientación temporo-espacial. Coordinación motriz. Elongación, elasticidad, movilidad articular. - Trabajo en equipo mediante la aceptación del debate, consenso y diseño como forma de alcanzar objetivos individuales y grupales.
PROYECTOS DE ACCIÓN PARA LA INTEGRACIÓN DE SABERES: de definición institucional o áulica.					
EXPRESIÓN ARTÍSTICA (espacio curricular optativo) Articulación con los distintos espacios curriculares para la elaboración de proyectos de acción teniendo en cuenta los contextos problematizadores.					
TIC: Articulación y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los diferentes espacios curriculares para contribuir a la alfabetización digital teniendo en cuenta los contextos problematizadores.					

APRENDIZAJES ESPECÍFICOS

TRAYECTO 1

T R A Y E C T O 3	Naturalización de situaciones que vulneran los derechos a una vida sexual plena.	posibilidades de cambio. Reconocerse como sujetos con derecho a una vida sexual plena construyendo espacios de visibilización y defensa	la vida. Embarazo adolescente. Desigualdad y prejuicios sociales en torno a las preferencias sexuales y su incidencia en la construcción de la ciudadanía.	-Exploración del paratexto. -Ampliación del universo vocabular. -Identificación de secuencia narrativa. -Exploración de diferentes espacios de lectura. -Revisión de las propias escrituras. -Elaboración de textos expresando ideas.	la vida cotidiana. - Identificación de figuras y cuerpos en base a sus características. - Construcción de figuras planas en diferentes materiales.	problemática social. -Análisis de publicidades y de la tolerancia social del consumo de sustancias. -Los vínculos y su importancia en la prevención. -Reflexión y conocimiento acerca de diversos aspectos de la salud sexual y reproductiva: promoción, prevención y atención de la salud sexual, embarazo y enfermedades de transmisión sexual. Planificación familiar.	Elongación, elasticidad, movilidad articular.
	Diversidad de criterio sobre medicinas ancestrales aborígenes, populares y científicas. Naturalización de la violencia en las relaciones de género.	Reconocer y valorar los saberes propios, de otras culturas y grupos sociales en relación a la salud y enfermedad. Reconocer las distintas ITS y ETS analizando las variables de género y la violencia naturalizada.	Construcción histórica de los conceptos de salud y enfermedad desde las miradas científicas, popular y nativa. Relación entre la medicina aborígen, tradicional o popular y científica. Las I.T.S. y E.T.S. Conductas sexuales de riesgo. Prejuicios y mitos culturales en las relaciones de género.	-Participación en diálogos acerca de experiencias personales y saberes colectivos. -Interpretación oral de textos en distintos formatos. -Utilización de Textos Instrutivos como herramienta en su ámbito personal y social. -Producción oral y escrita de Textos Instrutivos. -Construcción del universo vocabular. -Revisión de las propias escrituras. -Lectura comprensiva y análisis de distintos Textos Narrativos literarios y no literarios.	Resolución de situaciones problemáticas de la vida cotidiana que involucran: - Uso progresivo de números naturales de dos o más cifras. - Interacción con el universo numérico. - Lectura y escritura de números a partir de situaciones que promuevan la construcción y verificación de hipótesis. - Representación de números a través de distintas escrituras. - Generación de cálculos básicos. - Lectura, comparación de números decimales en el contexto del dinero. - Construcción de algoritmos básicos, de la suma y resta, en la vida cotidiana con números naturales y decimales. - Selección y uso de medidas de longitud, capacidad y peso en situaciones problemáticas.	- Diferenciación entre medicinas aborígen, tradicional o popular y científica. - Reconocimiento del peligro del autodiagnóstico y automedicación - Análisis e interpretación de la noción de salud y enfermedad. - Reconocimiento y análisis de los síntomas, la prevención y la atención de I.T.S./E.T.S. - Identificación de las relaciones que se establecen entre las I.T.S. / E.T.S. y las variables de género y violencia. - Análisis y reflexión de diversas situaciones de violencia en las relaciones interpersonales. - Exploración, experimentación y disfrute del ambiente natural y otros, asumiendo actitudes de cuidado de los mismos.	- La exploración, experimentación sensible y disfrute del ambiente natural y otros, asumiendo actitudes de cuidado de los mismos. - Movimiento como posibilidad de expresión, transformación y aprendizaje. - Coordinación motriz en general. - Elongación, elasticidad, movilidad articular - Exploración, experimentación y disfrute del ambiente natural y otros, asumiendo actitudes de cuidado de los mismos.
PROYECTOS DE ACCIÓN PARA LA INTEGRACIÓN DE SABERES: de definición institucional o áulica							

EXPRESIÓN ARTÍSTICA (espacio curricular optativo)

- . Articulación con los distintos espacios curriculares para la elaboración de proyectos de acción teniendo en cuenta los contextos problematizadores.
- . Reflexión crítica sobre valores y mensajes que transmiten las diversas expresiones del arte reconociendo la posibilidad de apreciarlas y disfrutarlas.

MÚSICA

- . Exploración y reproducción de sonidos del entorno natural y social inmediato descubriendo las posibilidades expresivas que brindan y organizándolos en relaciones de sucesión.
- . Identificación del fenómeno sonoro atendiendo a sus características sensoriales y espaciales en relaciones de pares complementarios (largo-corto; alto-bajo; fuerte-débil).
- . Utilización del cuerpo y del movimiento como recurso para iniciarse en la apropiación de los contenidos específicos de la música.
- . Desarrollo de la imaginación, la creatividad y la sensibilidad estética a través de la participación en proyectos grupales.
- . Conocimiento y valoración del patrimonio musical, teniendo en cuenta el contexto de origen.

ARTES VISUALES

- . Participación en proyectos de producción personales y/o grupales relacionados con los elementos que componen el lenguaje visual en los diferentes modos y medios de representación del color, textura, forma y el espacio en dos y/o tres dimensiones.
- . Creación de imágenes personales y/o grupales que expresen y comuniquen pensamientos, sensaciones, fantasías y sentimientos a través de diferentes procedimientos y técnicas propios de la bidimensión (como dibujo, estampa, encolado, pintura y otros) y de la tridimensión (como modelados, construcciones, móviles, relieves, ensamblados y otros).
- . Descubrimiento de colores, formas, texturas, volúmenes; y su significación en el entorno natural y sociocultural.
- . Intercambio de opiniones acerca de las producciones visuales propias y de otros.
- . Reflexión compartida con sus pares y con el docente acerca de las cualidades de las producciones que integran y representan el patrimonio visual local y regional.

TEATRO

- . Reconocimiento de las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo y la voz, como instrumentos del lenguaje teatral, en situaciones que requieran:
 - explorar y valorar sus propias posibilidades expresivas, y las de los demás;
 - explorar las posibilidades del movimiento, el ritmo, el gesto, las actitudes corporales, los sonidos, la voz, para la producción dentro del juego dramático;
 - practicar juegos de comunicación no verbal, que promuevan la superación de estereotipos.
- . Participación en proyectos teatrales colectivos.
- . Valoración de manifestaciones teatrales, en situaciones que requieran:
 - disfrutar de espectáculos teatrales de distintos tipos, del ámbito local y/o lejano, en forma directa y/o a través de soportes tecnológicos;
 - reflexionar y manifestar a través de diversos medios expresivos, su opinión personal valorando su percepción.

TIC:

Articulación y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los diferentes espacios curriculares para contribuir a la alfabetización digital teniendo en cuenta los contextos problematizadores.

MODULO 2
FORMACIÓN INTEGRAL I

CONTEXTO PROBLEMATIZADOR ORGANIZACIÓN COMUNITARIA – PARTICIPACIÓN					
SITUACIONES PROBLEMÁTICAS	CAPACIDADES ESPECÍFICAS/ SABERES	NÚCLEOS CONCEPTUALES	APRENDIZAJES ESPECÍFICOS		
			LENGUA	MATEMÁTICA	SALUD / CIUDADANÍA
El desconocimiento de las formas de organización comunitaria para el logro de propósitos consensuados.	Posicionarse como ser social en relación a las experiencias organizativas de las que forma parte en la vida cotidiana. Organizarse comunitariamente para el logro de propósitos consensuados.	Organizaciones sociales y su vinculación comunitaria. Sujeto social como hacedor de la historia.	- Participación en diálogos e intercambio de opiniones, historias y saberes. - Planificación y producción oral de experiencias vinculadas a su rol de sujeto social). -Reflexión y análisis sobre procesos históricos de las organizaciones comunitarias. -Interpretación de lo escrito en los distintos espacios comunitarios. -Exploración de diferentes espacios de lectura. - Análisis de coherencia y cohesión en los textos. -Ampliación del universo vocabular. -Elaboración de textos de uso social. -Revisión de las propias escrituras.	- Resolución de situaciones problemáticas de la vida cotidiana que involucren: -Registro, comparación e interpretación de polidígitos. -Estimación de cantidades, cálculo mental y operaciones básicas. - Interpretación de la información para resolver problemas. - Utilización de recursos tecnológicos aplicados a la matemática. - Interpretación de nociones de proporcionalidad y estadística.	- Análisis e incorporación de valores: respeto, cooperación, responsabilidad, solidaridad. - Reflexión sobre las formas de organización ciudadana de acuerdo a los objetivos que se persiguen. - Construcción histórica de organizaciones comunitarias y su proyección. - Reflexión sobre el trabajo cooperativo.
					EDUCACIÓN FÍSICA - Participación en experiencias grupales de acercamiento a espacios comunitarios. - Establecimiento de acuerdos grupales en forma solidaria, inclusiva y complementaria - Movimiento como posibilidad de expresión, transformación y aprendizaje. -Participación y resolución de tareas colaborativas en pos de objetivos comunes. -Experimentación de tareas que involucren las distintas capacidades condicionales a la edad, al sexo y a sus propias posibilidades.

T R A Y E C T O 1

T R A Y E C T O 2	Desvalorización de la participación en organizaciones comunitarias como generadoras de transformación de la situación social, cultural, política, educativa, económica, naturalizada en las prácticas cotidianas.	Valorar la importancia de organizarse con otras y otros para promover cambios en la comunidad.	Identificar y desarrollar dinámicas participativas vinculadas a la apropiación de derechos y la posibilidad de transformar su realidad.	Las organizaciones sociales como espacios de construcción colectiva de saberes pertinentes a los intereses de cada comunidad.	Proceso de participación como derecho individual y colectivo.	-Participación en diálogos e intercambio de opiniones, historias y saberes en relación a organizaciones locales y regionales. - Producción oral y escrita de Textos Descriptivos. - Revisión de las propias escrituras. - Utilización de recursos digitales para obtener información variada y detallada.	Resolución de situaciones problemáticas de la vida cotidiana que involucren: - Aproximación al uso de números fraccionarios y decimales. - Utilización de recursos tecnológicos aplicados a la matemática. - Resolución de algoritmos básicos, de la multiplicación. - Interpretación de información matemática. - Exploración de relaciones numéricas y reglas de cálculos argumentando su validez. - Uso de medidas de capacidad y peso.	- Identificación de diversas instituciones gubernamentales y no gubernamentales. Su origen y propósitos. Distintos modos de participación. - Reflexión en torno a nociones de derechos y deberes ciudadanos.
	PROYECTOS DE ACCIÓN PARA LA INTEGRACIÓN DE SABERES: de definición institucional o áulica							
EXPRESIÓN ARTÍSTICA (espacio curricular optativo)								
. Articulación con los distintos espacios curriculares para la elaboración de proyectos de acción teniendo en cuenta los contextos problematizadores. . Reflexión crítica sobre valores y mensajes que transmiten las diversas expresiones del arte reconociendo la posibilidad de apreciarlas y disfrutarlas.								
MÚSICA								
. Exploración y reproducción de sonidos del entorno natural y social inmediato descubriendo las posibilidades expresivas que brindan y organizándolos en relaciones de sucesión. . Identificación del fenómeno sonoro atendiendo a sus características sensoriales y espaciales en relaciones de pares complementarios (largo-corto; alto-bajo; fuerte-débil). . Utilización del cuerpo y del movimiento como recurso para iniciarse en la apropiación de los contenidos específicos de la música. . Desarrollo de la imaginación, la creatividad y la sensibilidad estética a través de la participación en proyectos grupales. . Conocimiento y valoración del patrimonio musical, teniendo en cuenta el contexto de origen.								
ARTES VISUALES								
. Participación en proyectos de producción personales y/o grupales relacionados con los elementos que componen el lenguaje visual en los diferentes modos y medios de representación del color, textura, forma y el espacio en dos y/o tres dimensiones.								

- . Creación de imágenes personales y/o grupales que expresen y comuniquen pensamientos, sensaciones, fantasías y sentimientos a través de diferentes procedimientos y técnicas propios de la bidimensión (como dibujo, estampa, encolado, pintura y otros) y de la tridimensión (como modelados, construcciones, móviles, relieves, ensamblados y otros).
- . Descubrimiento de colores, formas, texturas, volúmenes; y su significación en el entorno natural y sociocultural.
- . Intercambio de opiniones acerca de las producciones visuales propias y de otros.
- . Reflexión compartida con sus pares y con el docente acerca de las cualidades de las producciones que integran y representan el patrimonio visual local y regional.

TEATRO

- . Reconocimiento de las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo y la voz, como instrumentos del lenguaje teatral, en situaciones que requieran:
 - explorar y valorar sus propias posibilidades expresivas, y las de los demás;
 - explorar las posibilidades del movimiento, el ritmo, el gesto, las actitudes corporales, los sonidos, la voz, para la producción dentro del juego dramático;
 - practicar juegos de comunicación no verbal, que promuevan la superación de estereotipos.
- . Participación en proyectos teatrales colectivos.
- . Valoración de manifestaciones teatrales, en situaciones que requieran:
 - disfrutar de espectáculos teatrales de distintos tipos, del ámbito local y/o lejano, en forma directa y/o a través de soportes tecnológicos;
 - reflexionar y manifestar a través de diversos medios expresivos, su opinión personal valorando su percepción.

TIC:

Articulación y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los diferentes espacios curriculares para contribuir a la alfabetización digital teniendo en cuenta los contextos problematizadores.

CONTEXTO PROBLEMATIZADOR TRABAJO – IDENTIDAD

APRENDIZAJES ESPECÍFICOS						
Situaciones Problemáticas	Capacidades Específicas / Saberes	Núcleos Conceptuales	LENGUA	MATEMATICA	CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS SOCIALES
Tensiones y alternativas en el mercado del trabajo y producción local.	Valorar el trabajo como modo de identidad social, fuente de derecho, generador de ingreso y organizador de la vida cotidiana.	Trabajo y empleo Concepto de trabajo, el papel del Estado y el Mercado en distintas coyunturas históricas.	- Diálogo y reflexión sobre las formas de conseguir trabajo. - Lectura, análisis e identificación de información contenida en los avisos clasificados.	-Reflexión en torno a lo cotidiano/coloquial en expresiones matemáticas y uso de las diferentes representaciones de números enteros. -Explicitación y análisis de la potenciación, la radicación y sus propiedades.	-Observación y clasificación de materias primas. Composición de los materiales. -Reconocimiento de la materia., partículas y cambios de estado de la materia.	-Análisis del modelo de país de la Generación del '80: modelo agroexportador. Su continuidad en el tiempo. La nueva configuración del país: la llegada de inmigrantes.
			-Análisis y producción de un Currículum Vitae. -Lectura comprensiva y análisis de Textos Expositivos orales y escritos. - Análisis de las características de la entrevista. Determinación de roles. - Reflexión del uso del vocabulario de acuerdo a la situación comunicativa.	-Identificación de datos e incógnitas en diversos enunciados (orales, gráficos, escritos). -Construcción, medida, clasificación y usos de los ángulos. . Lectura de información gráfica de estadísticas. -Resolución de problemas correspondientes al mundo del trabajo.	-Utilización del agua en la obtención de materias primas.	-Reconocimiento de circuitos productivos: actividades primarias, secundarias y terciarias de la región y el país. Su relación con los aportes inmigratorios. -Lectura e interpretación de las regiones productivas de la Argentina. Cambios y continuidades.
Desocupación y búsqueda de empleo.						-Identificación de tipos de trabajo en relación con las actividades primarias, secundarias y terciarias. - Análisis de la lucha por la adquisición de derechos laborales (artículo 14 bis, acuerdos paritarios, reformas constitucionales). - Diferenciación entre empleo y trabajo. Trabajo remunerado y no remunerado. -Reflexión sobre las distintas formas de discriminación en los ámbitos laborales.

T R A Y E C T O 2							
Los derechos laborales frente a la precarización laboral y el trabajo informal.	Visualizar y valorar el trabajo como fuente de identidad y organizador de la vida social.	Los/as trabajadores como sujeto de derecho y obligaciones. Derechos laborales y de seguridad social. Prevención de los riesgos de trabajo y accidentes de tránsito, laborales y hogareños.	-Diálogo acerca de experiencias laborales donde se vulneran los derechos del trabajador. - Lectura y reflexión de formularios relacionados con la vida laboral (ANSES, bancos, entre otros). - Lectura comprensiva y análisis de Textos Expositivos y Argumentativos vinculados con el contexto problematizador. -Elaboración de esquemas, resúmenes de causas y consecuencias con la información nuclear de Textos Expositivos. - Producción oral y escrita de argumentaciones en Cartas Formales (solicitudes): pedido de trabajo, justificación laboral, renuncias.	-Reflexión en torno a lo cotidiano -coloquial en expresiones matemáticas y uso de las diferentes representaciones de números enteros. - Interpretación y elaboración de información estadística descriptiva. -Lectura y diseño de gráficos y tablas relacionadas al contexto problematizador. - Determinación de perímetro de polígonos conocidos: fórmulas y desarrollo. -Aplicación de nociones de geometría y medida. Medición de superficie y volúmenes. -Resolución de problemas correspondientes al mundo del trabajo.	-Análisis de las consecuencias del movimiento de nuestro planeta y su relación con los seres vivos. - Identificación de los subsistemas terrestres: geósfera, hidrósfera, biosfera y atmósfera. -Reflexión y análisis de las diversas formas de aprovechamiento de energías alternativas. -Reconocimiento de los circuitos productivos de la región y su relación con el mundo del trabajo. -Análisis de los riesgos y accidentes más frecuentes en el ámbito laboral y hogareño.	-Análisis del modelo neoliberal de 1990: desigualdad social, mercantilización del trabajo, precarización laboral, privatizaciones, ley de flexibilización laboral. Nuevas modalidades de trabajo. -Reconocimiento de los procesos implicados en la conformación de los sindicatos. Luchas y conquistas. -Surgimiento de grupos de poder. - Reconocimiento de políticas económicas de mercado latinoamericano: MERCOSUR, UNASUR.	- Identificación de herramientas de protección al trabajador: sindicatos, organismos de control del Estado (subsecretaría de trabajo), leyes vigentes. - Reconocimiento de los derechos vulnerados en situaciones de precarización laboral y el trabajo informal. -Análisis de formas de organización laboral a nivel local: cooperativas, sociedades. -Incorporación de personas con discapacidad al mundo laboral.
PROYECTOS DE ACCIÓN PARA LA INTEGRACIÓN DE SABERES: de definición institucional o áulica.							
EDUCACIÓN FÍSICA . Participación y apropiación de juegos de cooperación y/o de oposición y de juegos atléticos, comprendiendo su estructura lógica –finalidad, reglas, estrategias, roles, funciones, espacios y tiempos, habilidades motrices y comunicación. . Creación y apropiación de prácticas corporales y motrices expresivas, con elaboración de secuencias individuales y grupales . Participación en propuestas de actividades para la realización de experiencias de convivencia en un ambiente natural o poco habitual que implique: acuerdo de normas básicas de interacción, higiene y seguridad para hacer posible el disfrute de todos; exploración y conocimiento de los elementos, equipos y procedimientos para desenvolverse en ambientes naturales o poco habituales.							

. La experiencia de integrarse con otros en juegos de cooperación y/o de oposición, juegos atléticos, juegos deportivos modificados y minideporte escolar participando en encuentros en su organización, con finalidad recreativa.

. La apreciación crítica de las prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas.

La experiencia de conocer objetos e instalaciones propias de las prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas.

LENGUA EXTRANJERA

Utilización asidua de: formas de saludos básicos, normas de cortesía, números, días de la semana y meses del año para designar fechas y completar datos personales en situaciones reales de uso.

. Observación y manipulación de diversos soportes textuales: diarios, revistas, libros de cuentos, manuales instructivos, carteles y folletos, para reconocer visualmente la estructura de los mismos.

. Lectura de carteles de uso urbano y presentes en recorridos habituales escritos en varios idiomas, reconociendo palabras escritas en inglés. Anticipación lectora por elementos paratextuales de textos expositivos descriptivos breves relacionados con la nutrición. Identificación de la estructura, título, subtítulos y vocablos.

. Análisis de la estructura de la oración. Pronombres personales.

. Elaboración de textos sencillos con soporte gráfico relacionados a la nutrición.

. Escucha y lectura de canciones comparando la fonética con la escritura.

. Reproducción oral de canciones escuchadas.

EXPRESIÓN ARTÍSTICA (espacio curricular optativo)

. Articulación con los distintos espacios curriculares para la elaboración de proyectos de acción teniendo en cuenta los contextos problematizadores.

. Reflexión crítica sobre valores y mensajes que transmiten las diversas expresiones del arte reconociendo la posibilidad de apreciarlas y disfrutarlas.

MÚSICA

. Percepción de ritmos, movimientos, frases musicales, género, estilo y carácter.

. Exploración de las posibilidades de producción sonora de su voz hablada y cantada.

. Modos y medios de producción sonora: Género: vocal – instrumental. - Estilo: popular y folklórico.

. Identificación de canciones conocidas.

. Expresión de las sensaciones, emociones, ideas y fantasías, producidas por diferentes estímulos sonoros y musicales.

. Instrumentos musicales convencionales y no convencionales, populares, folklóricos, aborígenes, electrónicos.

. Reconocimiento y discriminación auditiva de los rasgos distintivos del sonido denominados con la terminología específica: sonidos, agudos, medios, graves, fuertes, débiles.

. Reconocimiento del patrimonio musical de su entorno cercano y su región.

. Escucha e interpretación sensible de obras musicales significativas de diversos autores, épocas, géneros y estilos.

TEATRO

- . Narración y renarración de historias reales e imaginadas.
- . Acrecentamiento de la autoestima a partir de la posibilidad de producir expresivamente.
- . El cuerpo en el espacio total y limitado en relaciones de lejanía, proximidad y contacto.
- . Las acciones como forma de comunicación.
- . El cuerpo como instrumento de expresión.
- . Reconocimiento y discriminación entre lo real y lo ficcional.
- . Improvisación de posibles formas de expresar con la voz, el cuerpo y las acciones.
- . Situaciones que comuniquen sentimientos, emociones, hechos e intenciones.
- . Mensajes verbales y no verbales.
- . La estructura dramática: sujeto, acciones, conflicto, historia, entorno.

ARTES VISUALES

- . La imagen plástica – visual.
- . Medios y modos de expresión: materiales, soportes y herramientas.
- . Procedimientos bidimensionales: dibujo, pintura.
- . Producción cooperativa de material gráfico y participación placentera de proyectos grupales.
- . Conocer diversos estilos artísticos como expresión de sensibilidad y emoción de una cultura, producto de un proceso histórico-social determinado.
- . Expresión de aspectos del mundo interno y externo a través de la experimentación de los elementos del lenguaje plástico-visual.
- . Utilización simbólica del color. Representación de estados anímicos. Relación color-objeto-sensación.
- . Colores primarios, mezclas secundarias. Forma, tamaño, espacio.
- . Familiarización con el empleo de procedimientos técnicos que faciliten la expresión artística.

TIC:

Articulación y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los diferentes espacios curriculares para contribuir a la alfabetización digital teniendo en cuenta los contextos problematizadores.

NIVEL PRIMARIO - SEGUNDO CICLO

MÓDULO 3

FORMACIÓN INTEGRAL II

CONTEXTO PROBLEMATIZADOR COMUNICACIÓN – AUTONOMÍA					
Situaciones problemáticas	Capacidades Específicas / Saberes	Núcleos Conceptuales	APRENDIZAJES ESPECÍFICOS		
			LENGUA	MATEMÁTICA	EDUCACIÓN FÍSICA
Desvalorización de la expresión de emociones y sentimientos en las relaciones comunicacionales.	Reconocer y ejercer el derecho a la educación como proceso de formación en las distintas etapas de la vida. Encontrarse con su propia palabra, emociones, sentimientos y corporeidad para reconocerse y comunicarse.	Comunicación oral y corporal como forma de expresión respetando sus valores culturales. La lectura y la escritura como medio para afianzar las relaciones sociales	-Conversación espontánea acerca de experiencias individuales y colectivas, intercambiando historias personales, vivencias y saberes. - Uso del lenguaje en distintos ámbitos y/o contextos sociales. - Autobiografía oral y/o escrita. - Lectura comprensiva y análisis de textos literarios. Creación de espacios de expresión personal y grupal. -Aproximación a tipologías textuales haciendo uso de estructuras conocidas. -Producción de textos escritos para explicar y desarrollar ideas	- Uso del lenguaje matemático en la vida diaria. - Resolución de situaciones problemáticas utilizando estrategias propias. -Comunicación e interpretación de información sobre el espacio y/o trayectorias.	. Identificación de aspectos saludables en las prácticas corporales y motrices. -Integración en juegos de cooperación y/o de oposición y en juegos atléticos. - Práctica y valoración de juegos colectivos, tradicionales y de otras culturas. - Ajuste corporal como medio para alcanzar cambios físicos y emocionales.
Generación de estereotipos y de asimetrías en los procesos de comunicación.	Valorar conocimientos y saberes contruidos en los procesos de comunicación de la vida diaria. Explorar la lectura y la escritura como un medio para afianzar las relaciones sociales y transformarlas.	Lenguaje matemático e interpretación de información básica en distintas situaciones comunicativas.			
PROYECTOS DE ACCIÓN PARA LA INTEGRACIÓN DE SABERES: de definición institucional o áulica					
EXPRESIÓN ARTÍSTICA (espacio curricular optativo) Articulación con los distintos espacios curriculares para la elaboración de proyectos de acción teniendo en cuenta los contextos problematizadores					

CONTEXTO PROBLEMATIZADOR SALUD – INEQUIDAD

Situaciones problemáticas	Capacidades Específicas / Saberes	Núcleos Conceptuales	APRENDIZAJES ESPECÍFICOS				CIENCIAS SOCIALES	FORMACIÓN ETICA Y CIUDADANA
			LENGUA	MATEMATICA	CIENCIAS NATURALES			
Naturalización de situaciones que vulneran los derechos a una vida saludable	Reconocerse como sujetos protagonistas en la construcción de hábitos saludables individuales y colectivos. . Reconocer el consumo de sustancias adictivas como factor perjudicial de la salud	El cuidado de la salud personal y social: . Nutrición . Actividad física y recreación . Enfermedades relacionadas con la nutrición. . Enfermedades regionales e infecto-contagiosa. Consumo problemático: sustancias, juegos, alimentos y otros.	-Participación en diálogos acerca de experiencias personales y saberes colectivos relacionados con el cuidado de la salud y el consumo problemático. -Utilización de recursos digitales para obtener información variada. - Lectura comprensiva y análisis de Textos Descriptivos. - Exploración de diversas fuentes de información. - Producción de Textos Descriptivos orales y escritos - Revisión de las propias escrituras.	- Uso de diferentes representaciones numéricas: Sistema Posicional y no posicional. - Empleo de algoritmos operatorios de números naturales. - Interpretación del proceso de medición. - Reconocimiento de instrumentos y nuevas tecnologías aplicadas a la medición. -Interpretación de la información empleada en la resolución de problemas.	- Análisis de las funciones nutricionales: respiración, digestión, circulación y excreción. - Nutrición. Alimentos y nutrientes. Prevención de patologías relacionadas con los desequilibrios en la dieta. - Reconocimiento de enfermedades locales y regionales e infecto contagiosas. Agentes causales , formas de contagio, tratamiento y profilaxis - Análisis y reflexión de los factores protectores y de riesgo.	- Identificación de distintas formas de vida aborigen. - Comparación y análisis de expectativas de vida, enfermedades, alimentación y costumbres en las culturas antiguas y actuales. - Ubicación en el espacio geográfico: representaciones gráficas y cartográficas. - Identificación y reconocimiento de la organización política departamental y provincial. - Organización social de la población en los diferentes espacios geográficos de la Provincia.	- Reflexión en torno al ejercicio del derecho a la salud, la recreación y el deporte. - Debate en relación los diversos tipos de consumos problemáticos.	

T R A Y E C T O 1

T R A Y E C T O 2							
Acceso desigual a las diferentes determinantes sociales de la salud.	Construir estrategias de acceso a las determinantes de la salud que promuevan una vida saludable.	Determinantes sociales de la salud y las organizaciones sociales como vía de acceso.	- Participación y diálogo en conversaciones acerca de experiencias personales y saberes colectivos. - Utilización de recursos digitales para obtener información variada y detallada. - Lectura comprensiva y análisis de Textos Instructivos. - Producción oral y escrita de textos Instructivos. - Revisión de las propias escrituras.	- Registro, comparación e interpretación de números enteros - Reconocimiento de estrategias utilizadas para la multiplicación y división por la unidad seguida de cero. - Reflexión y uso de diferentes representaciones del número racional. - Equivalencias entre expresiones fraccionarias y decimales de uso frecuente. - Identificación de región, frontera, recorrido y referencia. - Reconocimiento y designación de polígonos - Diferenciación entre paralelismo y perpendicularidad. Ángulos. - Interpretación de la información empleada en la resolución de problemas.	- Reflexión crítica sobre el cuidado del medio ambiente para evitar contaminación. - Concientización sobre el uso responsable del agua. Potabilización, riego, energía eléctrica y térmica entre otros - Identificación de riesgos de accidentes en el hogar y en la vía pública. Acciones preventivas. - Reconocimiento de comportamientos saludables: hábitos de higiene, cuidado del propio cuerpo y de los otros/as y la visita periódica a los servicios de salud - Análisis de las estructuras y procesos relacionados con la procreación: reproducción humana, embarazo, parto, maternidad –paternidad.	-Ubicación de acontecimientos en el tiempo utilizando distintas unidades cronológicas en relación a la conquista y colonización de América. -Representación gráfica del tiempo y su interpretación histórica. - Diferenciación de los legados culturales heredados de las distintas corrientes colonizadoras en América. -Análisis y comparación de la actividad económica y la explotación de los recursos naturales de América.	-Análisis de las diferentes posibilidades de acceso a la salud y el ejercicio del derecho desde las prácticas cotidianas. - Reconocimiento de las políticas públicas en torno al acceso a la salud - Reflexión en torno a la protección y promoción de la vida. Cuidado de sí mismo/a y de los otros/as.

PROYECTOS DE ACCIÓN PARA LA INTEGRACIÓN DE SABERES: de definición institucional o áulica

EDUCACIÓN FÍSICA

- . Participación y apropiación de juegos de cooperación y/o de oposición y de juegos atléticos, comprendiendo su estructura lógica –finalidad, reglas, estrategias, roles, funciones, espacios y tiempos, habilidades motrices y comunicación–.
- . Creación y apropiación de prácticas corporales y motrices expresivas, con elaboración de secuencias individuales y grupales
- . Participación en propuestas de actividades para la realización de experiencias de convivencia en un ambiente natural o poco habitual que implique: acuerdo de normas básicas de interacción, higiene y seguridad para hacer posible el disfrute de todos; exploración y conocimiento de los elementos, equipos y procedimientos para desenvolverse en ambientes naturales o poco habituales.
- . La experiencia de integrarse con otros en juegos de cooperación y/o de oposición, juegos atléticos, juegos deportivos modificados y minideporte escolar participando en encuentros y en su organización, con finalidad recreativa.
- . La apreciación crítica de las prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas.
- . La experiencia de conocer objetos e instalaciones propias de las prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas.

LENGUA EXTRANJERA

Utilización asidua de: formas de saludos básicos, normas de cortesía, números, días de la semana y meses del año para designar fechas y completar datos personales en situaciones reales de uso.

- . Observación y manipulación de diversos soportes textuales: diarios, revistas, libros de cuentos, manuales instructivos, carteles y folletos, para reconocer visualmente la estructura de los mismos.
- . Lectura de carteles de uso urbano y presentes en recorridos habituales escritos en varios idiomas, reconociendo palabras escritas en inglés. Anticipación lectora por elementos paratextuales de textos expositivos descriptivos breves relacionados con la nutrición. Identificación de la estructura, título, subtítulos y vocablos.
- . Análisis de la estructura de la oración. Pronombres personales.
- . Elaboración de textos sencillos con soporte gráfico relacionados a la ciudadanía.

EXPRESIÓN ARTÍSTICA (espacio curricular optativo)

- . Articulación con los distintos espacios curriculares para la elaboración de proyectos de acción teniendo en cuenta los contextos problematizadores
- . Reflexión crítica sobre valores y mensajes que transmiten las diversas expresiones del arte reconociendo la posibilidad de apreciarlas y disfrutarlas
- . Promoción de la salud emocional, personal y colectiva generando ambientes de trabajo creativos y saludables.

MÚSICA

- . Percepción de ritmos, movimientos, frases musicales, género, estilo y carácter.
- . Exploración de las posibilidades de producción sonora de su voz hablada y cantada.
- . Modos y medios de producción sonora. Género: vocal – instrumental. - Estilo: popular y folklórico.
- . Identificación de canciones conocidas.
- . Expresión de las sensaciones, emociones, ideas y fantasías, producidas por diferentes estímulos sonoros y musicales.
- . Instrumentos musicales convencionales y no convencionales, populares, folklóricos, aborígenes, electrónicos.
- . Reconocimiento y discriminación auditiva de los rasgos distintivos del sonido denominados con la terminología específica: sonidos, agudos, medios, graves, fuertes, débiles.
- . Reconocimiento del patrimonio musical de su entorno cercano y su región.
- . Escucha e interpretación sensible de obras musicales significativas de diversos autores, épocas, géneros y estilos.

TEATRO

- . Narración y renarración de historias reales e imaginadas.
- . Acrecentamiento de la autoestima a partir de la posibilidad de producir expresivamente.
- . El cuerpo en el espacio total y limitado en relaciones de lejanía, proximidad y contacto.
- . Las acciones como forma de comunicación.
- . El cuerpo como instrumento de expresión.
- . Reconocimiento y discriminación entre lo real y lo ficcional.
- . Improvisación de posibles formas de expresar con la voz, el cuerpo y las acciones.
- . Situaciones que comuniquen sentimientos, emociones, hechos e intenciones.
- . Mensajes verbales y no verbales.
- . La estructura dramática: sujeto, acciones, conflicto, historia, entorno.

ARTES VISUALES

- . La imagen plástica – visual.
- . Medios y modos de expresión: materiales, soportes y herramientas.
- . Procedimientos bidimensionales: dibujo, pintura.
- . Producción cooperativa de material gráfico y participación placentera de proyectos grupales.
- . Conocer diversos estilos artísticos como expresión de sensibilidad y emoción de una cultura, producto de un proceso histórico-social determinado.
- . Expresión de aspectos del mundo interno y externo a través de la experimentación de los elementos del lenguaje plástico-visual.
- . Utilización simbólica del color. Representación de estados anímicos. Relación color-objeto-sensación.
- . Colores primarios, mezclas secundarias. Forma, tamaño, espacio.

TIC:

Articulación y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los diferentes espacios curriculares para contribuir a la alfabetización digital teniendo en cuenta los contextos problematizadores.

CONTEXTO PROBLEMATIZADOR GÉNERO Y DIVERSIDAD

APRENDIZAJES ESPECÍFICOS						
Situaciones problemáticas	Capacidades Específicas / Saberes	Núcleos Conceptuales	LENGUA	MATEMÁTICA	CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS SOCIALES
Naturalización de situaciones de inequidad, injusticia y violencia en las relaciones interpersonales.	Reconocer como sujeto sexuado con posibilidad de establecer relaciones equitativas y enriquecedoras Interpretar distintas formas de exclusión que afectan a grupos sociales en el ejercicio de sus derechos.	El género, los mandatos sociales y las diversidades de expresiones sexuales. Relaciones sociales en un marco de igualdad: superación de estereotipos y prejuicios, atención a las necesidades especiales y promoción de derechos de diversos colectivos.	- Participación en diálogos acerca de experiencias personales y saberes populares. - Lectura y análisis de noticias en distintos soportes. - Utilización de recursos digitales para obtener información variada y detallada. - Identificación de la intención y las partes de la noticia. - Análisis y comparación de Textos Narrativos e Informativos. Estructura en la narración. - Producción de Textos Informativos y Narrativos.	- Reflexión y uso de las diferentes representaciones de números: Racionales (expresión fraccionaria y decimal). - Uso de números decimales: lectura, escritura y orden según la posición de sus cifras. - Identificación de datos e incógnitas en diversos enunciados (orales, gráficos, escritos). - Construcción, medida, clasificación y usos de los ángulos. - Determinación de perímetro de polígonos conocidos: fórmulas y desarrollo. - Lectura de información gráfica de estadísticas.	- Reflexión y conocimiento acerca de diversos aspectos de la salud sexual y reproductiva: promoción y prevención - Análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo.	- Reconocimiento de distintos actores del proceso de independencia. - Análisis de la configuración del territorio argentino y americano. - Identificación y análisis de las ideas revolucionarias presentes en los líderes destacados de América. - Análisis y valoración del papel de la mujer en el proceso de independencia.
T R A Y E C T O 1						
FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA - Valoración del rol de la mujer en la cultura a través del tiempo. Avances y retrocesos históricos en la adquisición de derechos. - Análisis de los estereotipos de género. - Reflexión en torno a la promoción de derechos de los colectivos excluidos. - Indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de belleza.						

PROYECTOS DE ACCIÓN PARA LA INTEGRACIÓN DE SABERES de definición institucional o áulica

EDUCACIÓN FÍSICA

- . Exploración, experimentación y producción motriz.
- . Puesta en práctica de habilidades motrices.
- . Participación y apropiación de juegos de cooperación, oposición y atléticos.
- . Creación y apropiación de prácticas corporales y motrices.
- . Acuerdo de normas básicas de interacción, higiene y seguridad.

LENGUA EXTRANJERA

- . Utilización asidua de: formas de saludos básicos, normas de cortesía, números, días de la semana y meses del año para designar fechas y completar datos personales en situaciones reales de uso.
- . Observación y manipulación de diversos soportes textuales: diarios, revistas, libros de cuentos, manuales instructivos, carteles y folletos, para reconocer visualmente la estructura de los mismos.
- . Lectura de carteles de uso urbano y presentes en recorridos habituales escritos en varios idiomas, reconociendo palabras escritas en inglés. Anticipación lectora por elementos paratextuales de textos expositivos descriptivos breves relacionados con la nutrición. Identificación de la estructura, título, subtítulos y vocablos.
- . Análisis de la estructura de la oración. Pronombres personales.
- . Elaboración de textos sencillos con soporte gráfico

EXPRESIÓN ARTÍSTICA (espacio curricular optativo)

Articulación con los distintos espacios curriculares para la elaboración de proyectos de acción teniendo en cuenta los contextos problematizadores

- . Reflexión crítica sobre valores y mensajes que transmiten las diversas expresiones del arte reconociendo la posibilidad de apreciarlas y disfrutarlas
 - . Promoción de la salud emocional, personal y colectiva generando ambientes de trabajo creativos y saludables.
- ### MÚSICA
- . Percepción de ritmos, movimientos, frases musicales, género, estilo y carácter.
 - . Exploración de las posibilidades de producción sonora de su voz hablada y cantada.
 - . Modos y medios de producción sonora: Género: vocal — instrumental. - Estilo: popular y folklórico.
 - . Identificación de canciones conocidas.
 - . Expresión de las sensaciones, emociones, ideas y fantasías, producidas por diferentes estímulos sonoros y musicales.
 - . Instrumentos musicales convencionales y no convencionales, populares, folklóricos, aborígenes, electrónicos.
 - . Reconocimiento y discriminación auditiva de los rasgos distintivos del sonido denominados con la terminología específica: sonidos, agudos, medios, graves, fuertes, débiles.
 - . Reconocimiento del patrimonio musical de su entorno cercano y su región.
 - . Escucha e interpretación sensible de obras musicales significativas de diversos autores, épocas, géneros y estilos.

TEATRO

- . Narración y renarración de historias reales e imaginadas.
 - . Acrecentamiento de la autoestima a partir de la posibilidad de producir expresivamente.
 - . El cuerpo en el espacio total y limitado en relaciones de lejanía, proximidad y contacto.
 - . Las acciones como forma de comunicación.
 - . El cuerpo como instrumento de expresión.
 - . Reconocimiento y discriminación entre lo real y lo ficcional.
 - . Improvisación de posibles formas de expresar con la voz, el cuerpo y las acciones.
 - . Situaciones que comuniquen sentimientos, emociones, hechos e intenciones.
 - . Mensajes verbales y no verbales.
 - . La estructura dramática: sujeto, acciones, conflicto, historia, entorno.
- ### ARTES VISUALES
- . La imagen plástica – visual.
 - . Medios y modos de expresión: materiales, soportes y herramientas.
 - . Procedimientos bidimensionales: dibujo, pintura.
 - . Producción cooperativa de material gráfico y participación placentera de proyectos grupales.
 - . Conocer diversos estilos artísticos como expresión de sensibilidad y emoción de una cultura, producto de un proceso histórico-social determinado.
 - . Expresión de aspectos del mundo interno y externo a través de la experimentación de los elementos del lenguaje plástico-visual.
 - . Utilización simbólica del color. Representación de estados anímicos. Relación color-objeto-sensación.
 - . Colores primarios, mezclas secundarias. Forma, tamaño, espacio.
 - . Familiarización con el empleo de procedimientos técnicos que faciliten la expresión artística.

TIC:

Articulación y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los diferentes espacios curriculares para contribuir a la alfabetización digital teniendo en cuenta los contextos problematizadores.

MÓDULO 4

FORMACIÓN POR PROYECTO

CONTEXTO PROBLEMATIZADOR CIUDADANÍA – EMANCIPACIÓN							
APRENDIZAJES ESPECÍFICOS							
Situaciones problemáticas	Capacidades Específicas / Saberes	Núcleos Conceptuales	LENGUA	MATEMÁTICA	CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS SOCIALES	FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA
Desconocimiento o carencia de espacios colectivos para la defensa y el ejercicio de los derechos.	Conocer y ejercer instancias de participación democrática, comunitaria, institucional y áulica.	La palabra y el uso del lenguaje como construcción de ciudadanía.	-Diálogos como actividad comunicativa acerca de experiencias personales y saberes colectivos relacionados al contexto. - Identificación y análisis de publicaciones gráficas, audiovisuales y digitales. - Producción de diferentes tipos de publicaciones. -Utilización de estrategias de planificación, ejecución y control de la escritura. -Revisión y corrección crítica de las propias escrituras. -Adecuación del escrito a la intención comunicativa.	-Comparación, registro e interpretación de números naturales. -Explicitación y análisis de las operaciones con números naturales. -Identificación de proporcionalidad directa utilizando diversas estrategias y cálculos. -Reflexión en torno al uso de figuras bidimensionales (triángulo, cuadriláteros, círculo y circunferencia).	- Reconocimiento del hombre con la naturaleza. -Reconocimiento de los hábitats y diferentes niveles de organización de los seres vivos. -Participación del hombre como agente modificador del ambiente y su importancia en la prevención.	- Reconocimiento de los procesos históricos correspondientes a la división del país. Confederación – Buenos Aires. -Análisis de los aspectos socioculturales del unitarismo y del federalismo. -Reconocimiento de multiplicidad de causas que intervienen en la conformación del territorio argentino.	-Reflexión crítica a cerca de roles, intenciones y actitudes de los grupos de pertenencia: familia, escuela, trabajo, asociaciones, etc. -Reconocimiento de costumbres, sistemas de creencias, valores y tradiciones de la propia comunidad y de otras culturas, para favorecer el respeto hacia modos de vida de culturas diferentes.
	Reconocer la incidencia de los medios de comunicación en la construcción de informaciones y opiniones.		La democracia como forma emancipadora de organización social y estilo de vida.				
Naturalización de formas de exclusión en la actualidad	Comprender la relevancia del ejercicio de la ciudadanía y las distintas formas de exclusión que afectan a los grupos sociales.	El ejercicio de los derechos individuales y colectivos en los nuevos marcos legales. Diferentes fuentes de	-Participación en diálogos acerca de derechos individuales y colectivos y formas de exclusión social. -Análisis de textos relacionados a derechos individuales y colectivos y formas de exclusión	- Identificación de la potenciación como multiplicación abreviada. - Reconocimiento de la radicación como operación inversa a la potenciación. - Análisis y resolución	-Análisis e integración de los diferentes elementos que conforman el ambiente. - Concientización de la importancia de la importancia en el cuidado del	- Análisis de la conformación del Estado Nacional hasta llegar a la actualidad, intentos de elaboración de la Constitución Argentina. - Identificación de la formación de los	- Reconocimiento de los valores universales y su relación con los derechos humanos. - Reflexión de distintas formas y actitudes discriminatorias. - Reconocimiento de
T R A Y E C T O 1							
T R A Y E C T O 2							

	desigualdad y prejuicio social, y su incidencia en la construcción de ciudadanía. Clase social, género, edad, preferencias sexuales, identidades culturales y otras.	social. -Lectura de distintos Textos Narrativos literarios con la intención de disfrutar e identificar sus características. - Identificación del orden de las acciones en una secuencia narrativa. - Producción oral y escrita de narraciones literarias. -Utilización de estrategias de planificación, ejecución y control del escrito -Revisión de las propias escrituras. -Adecuación del escrito a la intención comunicativa.	de expresiones para validar afirmaciones: noción de ecuación. - Formulación de ecuaciones con una sola variable. - Reconocimiento de figuras tridimensionales: volumen. Medidas.	medio ambiente para lograr una mejor calidad de vida. - Análisis de la interrelación existente entre las necesidades humanas y los recursos naturales.	primeros grupos políticos. El voto. -Reflexión sobre los modos de participación ciudadana en distintos niveles: partidos políticos, uniones vecinales, centros de estudiantes, consejo de alumnos. - Comparación de la vida en democracia y bajo regímenes dictatoriales.	la Constitución como ley primera). - Identificación y caracterización de los derechos civiles, sociales y políticos desde la práctica cotidiana. - Participación responsable en el ejercicio de derechos: el voto. Caracterización del acto de votar.
PROYECTOS DE ACCIÓN PARA LA INTEGRACIÓN DE SABERES: de definición institucional o áulica						
EDUCACIÓN FÍSICA . Participación y apropiación de juegos de cooperación y/o de oposición y de juegos atléticos, comprendiendo su estructura lógica –finalidad, reglas, estrategias, roles, funciones, espacios y tiempos, habilidades motrices y comunicación–. . Creación y apropiación de prácticas corporales y motrices expresivas, con elaboración de secuencias individuales y grupales . Participación en propuestas de actividades para la realización de experiencias de convivencia en un ambiente natural o poco habitual que implique: acuerdo de normas básicas de interacción, higiene y seguridad para hacer posible el disfrute de todos; exploración y conocimiento de los elementos, equipos y procedimientos para desenvolverse en ambientes naturales o poco habituales. . La experiencia de integrarse con otros en juegos de cooperación y/o de oposición, juegos atléticos, juegos deportivos modificados y minideporte escolar participando en encuentros y en su organización, con finalidad recreativa. . La apreciación crítica de las prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas. La experiencia de conocer objetos e instalaciones propias de las prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas.						
LENGUA EXTRANJERA Utilización asidua de: formas de saludos básicos, normas de cortesía, números, días de la semana y meses del año para designar fechas y completar datos personales en situaciones reales de uso.						

- Observación y manipulación de diversos soportes textuales: diarios, revistas, libros de cuentos, manuales instructivos, carteles y folletos, para reconocer visualmente la estructura de los mismos.
- Lectura de carteles de uso urbano y presentes en recorridos habituales escritos en varios idiomas, reconociendo palabras escritas en inglés. Anticipación lectora por elementos paratextuales de textos expositivos descriptivos breves relacionados con la nutrición. Identificación de la estructura, título, subtítulos y vocablos.
- Análisis de la estructura de la oración. Pronombres personales.
- Elaboración de textos sencillos con soporte gráfico relacionados a la ciudadanía.

EXPRESIÓN ARTÍSTICA (espacio curricular optativo)

- Articulación con los distintos espacios curriculares para la elaboración de proyectos de acción teniendo en cuenta los contextos problematizadores
- Reflexión crítica sobre valores y mensajes que transmiten las diversas expresiones del arte reconociendo la posibilidad de apreciarlas y disfrutarlas

MÚSICA

- Percepción de ritmos, movimientos, frases musicales, género, estilo y carácter.
- Exploración de las posibilidades de producción sonora de su voz hablada y cantada.
- Modos y medios de producción sonora: Género: vocal – instrumental. - Estilo: popular y folklórico.
- Identificación de canciones conocidas.
- Expresión de las sensaciones, emociones, ideas y fantasías, producidas por diferentes estímulos sonoros y musicales.
- Instrumentos musicales convencionales y no convencionales, populares, folklóricos, aborígenes, electrónicos.
- Reconocimiento y discriminación auditiva de los rasgos distintivos del sonido denominados con la terminología específica: sonidos, agudos, medios, graves, fuertes, débiles.
- Reconocimiento del patrimonio musical de su entorno cercano y su región.
- Escucha e interpretación sensible de obras musicales significativas de diversos autores, épocas, géneros y estilos.

TEATRO

- Narración y renarración de historias reales e imaginadas.
- Acrecentamiento de la autoestima a partir de la posibilidad de producir expresivamente.
- El cuerpo en el espacio total y limitado en relaciones de lejanía, proximidad y contacto.
- Las acciones como forma de comunicación.
- El cuerpo como instrumento de expresión.
- Reconocimiento y discriminación entre lo real y lo ficcional.
- Improvisación de posibles formas de expresar con la voz, el cuerpo y las acciones.
- Situaciones que comuniquen sentimientos, emociones, hechos e intenciones.
- Mensajes verbales y no verbales.
- La estructura dramática: sujeto, acciones, conflicto, historia, entorno.

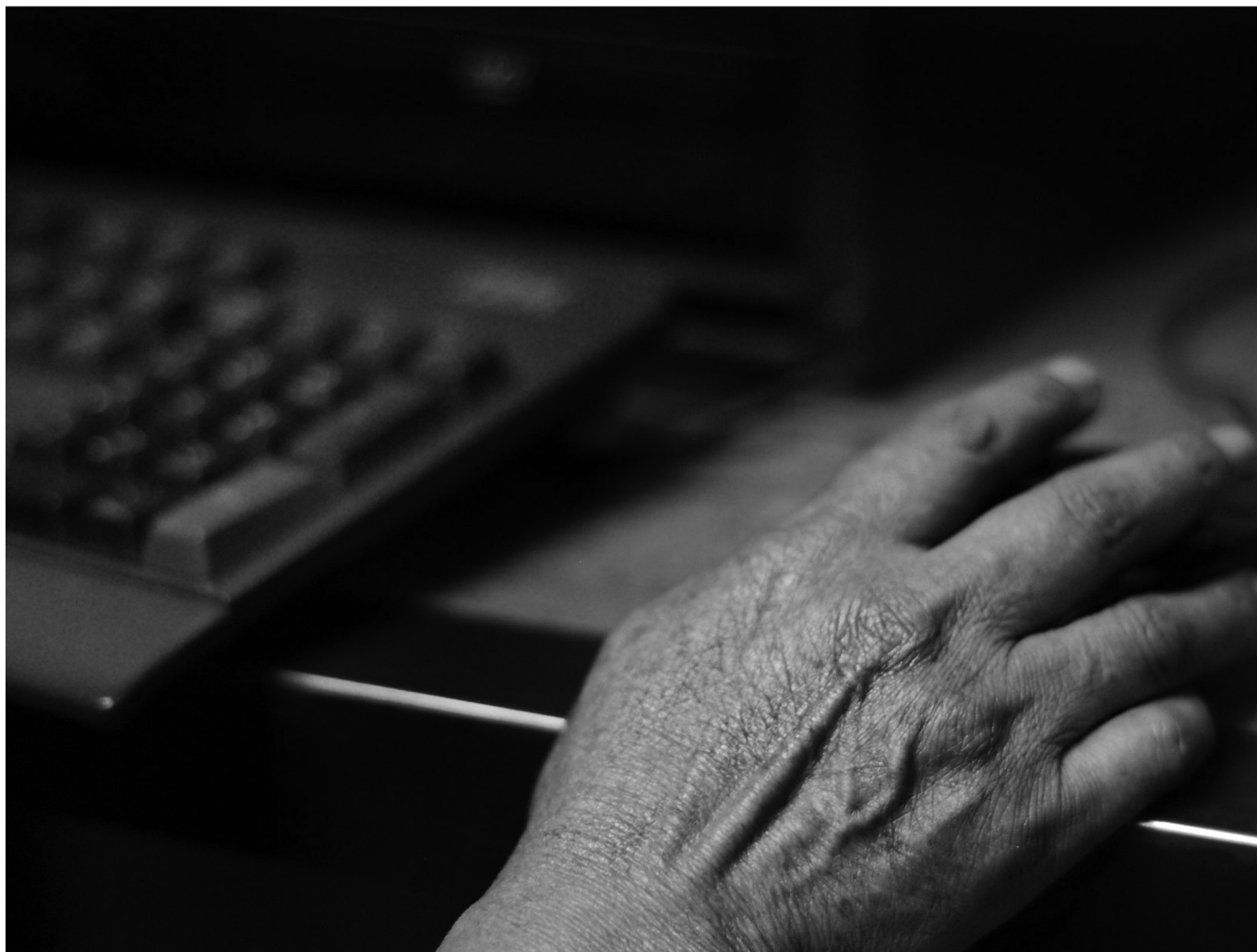
ARTES VISUALES

- La imagen plástica – visual.
- Medios y modos de expresión: materiales, soportes y herramientas.
- Procedimientos bidimensionales: dibujo, pintura.
- Producción cooperativa de material gráfico y participación placentera de proyectos grupales.
- Conocer diversos estilos artísticos como expresión de sensibilidad y emoción de una cultura, producto de un proceso histórico-social determinado.
- Expresión de aspectos del mundo interno y externo a través de la experimentación de los elementos del lenguaje plástico-visual.
- Utilización simbólica del color. Representación de estados anímicos. Relación color-objeto-sensación.
- Colores primarios, mezclas secundarias. Forma, tamaño, espacio.

TIC:

Articulación y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los diferentes espacios curriculares para contribuir a la alfabetización digital teniendo en cuenta los contextos problematizadores.

EVALUACIÓN



4. EVALUACIÓN

“... se busca facilitar un proceso pedagógico de construcción, valoración y fortalecimiento de la identidad personal y social de los jóvenes y adultos a partir de sus aspiraciones y demandas, de sus saberes y valores, de las formas que los han construido, apropiado, transmitido, adquirido y de su articulación con los saberes del sistema educativo formal”

Propuesta de acreditación de saberes en la Educación

Permanente de Jóvenes y Adultos - 2011

El enfoque de evaluación de la Modalidad EPJA se enmarca en los lineamientos políticos de evaluación tanto nacionales como provinciales y se establece en coherencia con los criterios de flexibilidad y apertura que sustentan las prácticas pedagógicas tendientes a la inclusión, el respeto a la diversidad de trayectorias educativas reales y la evaluación educativa como proceso.

De esta manera se asume como criterio orientador de evaluación que todos los/las sujetos pueden aprender en condiciones adecuadas. Para ello, estas condiciones deben poner en el centro de la toma de decisiones las trayectorias escolares reales de los/las estudiantes articulando desde allí el Curriculum, la organización, la gestión y los recursos, con una voluntad colectiva que aspira a romper el círculo en el que se reproducen la desigualdad e injusticia social en desigualdad e injusticia educativa.

Dado que este Diseño Curricular se orienta al desarrollo de capacidades, la evaluación dará cuenta del avance de dicho desarrollo. Para ello es insustituible la valoración de las situaciones pedagógicas que incluyan al mismo tiempo los procesos, los resultados de aprendizajes alcanzados y las condiciones en que estos tuvieron lugar. Por lo tanto las prácticas evaluativas constituyen una responsabilidad institucional de todos los actores de la comunidad educativa, ya que es producto de la reflexión, decisiones y acuerdos institucionales. Los/las estudiantes son parte del proceso de valoración de sus aprendizajes y las condiciones en las que estos suceden.

Como parte de este proceso evaluativo resulta necesario generar dispositivos y escenarios que permitan avanzar en la construcción y evaluación de los Aprendizajes Específicos, en relación a

los Núcleos Conceptuales enunciados en cada Contexto Problemático para garantizar la interdisciplinariedad.

La evaluación supone ampliar y profundizar las prácticas pedagógicas incorporando modos de pensamiento colectivo, trabajo en equipo, cooperación e intercambio de ideas en instancias evaluativas y de reconocimiento de saberes. De esta forma las prácticas evaluativas son un componente más del proceso educativo. La evaluación integra el proceso pedagógico y requiere que exista correspondencia entre la propuesta de enseñanza y la propuesta de evaluación.

En coherencia con la estructura modular del Diseño Curricular de EPJA se contemplan tres instancias de evaluación: de reconocimiento de saberes, de proceso y de integración.

- Instancias de reconocimiento de saberes: Los/las jóvenes y adultos, como sujetos pedagógicos portadores de experiencias de vida poseen “un bagaje de saberes en relación con la apropiación y construcción de conocimientos, con la transformación del medio en que se desenvuelven y de participación activa en el entorno cultural, social y productivo” (Res 118/10 CFE). La Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos busca avanzar en el reconocimiento de saberes, como el proceso educativo generador de un diálogo entre estudiantes y docentes que posibilite el reconocimiento de aquellos saberes adquiridos en diversas actividades de la vida.
- Instancias de proceso: Implica la generación de diversos instrumentos, escenarios y

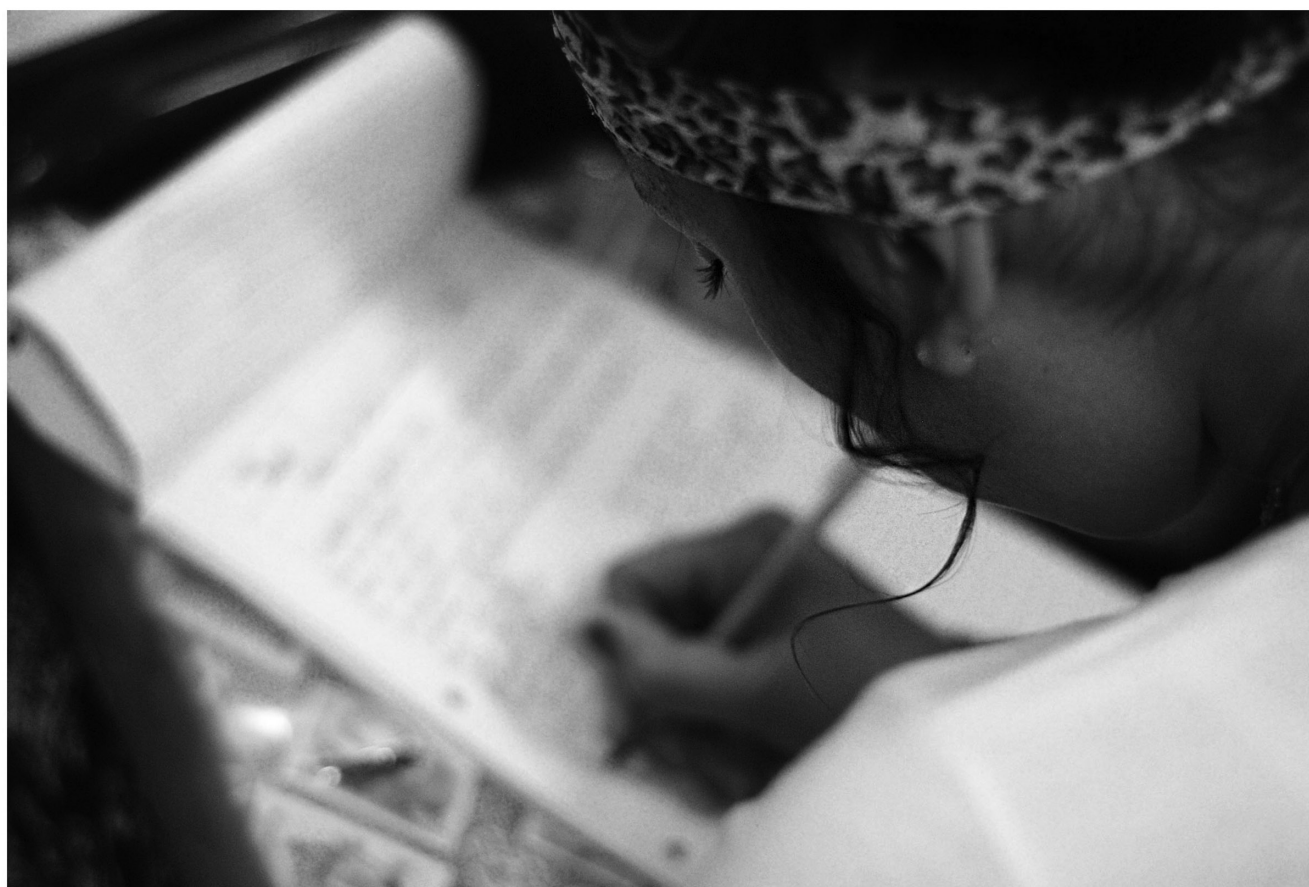
prácticas evaluativas que promuevan el acompañamiento pedagógico en el proceso. Los Aprendizajes Específicos requieren tiempos, continuidad y flexibilidad entendida como la posibilidad de generar alternativas temporales y espaciales de construcción de conocimientos.

- Instancias de integración: Implica la generación de estrategias y prácticas interdisciplinarias de evaluación (como por ejemplo investigaciones, estudios de casos, plenarios, coloquios, producciones audiovisuales, muestras, ferias, entre otros) que permitan la valoración de aprendizajes desarrollados a partir del Contexto

Problematizador. A través de esta instancia de integración se pretende que los dispositivos de evaluación sean de carácter interdisciplinar organizados desde los Núcleos Conceptuales y los aprendizajes desarrollados a partir de ellos.

El enfoque de evaluación propuesto resignifica el rol protagónico de los sujetos pedagógicos en las decisiones, ya que la evaluación constituye una práctica pedagógica con carácter ético y político que impacta en sus vidas. Es un proceso complejo que necesariamente debe democratizarse hacia el ejercicio y construcción de una ciudadanía emancipadora.

BIBLIOGRAFÍA



BIBLIOGRAFIA

APPLE, Michael. (1996) El conocimiento oficial. La educación democrática en la era conservadora. España, Paidós Ibérica.

ARGUMEDO, Manuel (2011). La evaluación participativa del Proyecto Educativo Institucional. Programa Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes. Buenos Aires. Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Educación de la Nación.

BOURDIEU, Pierre (1997). Capital cultural , escuela y espacio social. México: Siglo XXI Editores.

BRUSILOVSKY, Silvia (2006). Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción. Buenos Aires, Noveduc.

CEAAL e IPADE (2007) Tras la huellas de Paulo Freire. Compilación. Managua, IBIS-UNICEF-DANIDA.

CONNELL, R. W. (2006). Escuelas y justicia social. Madrid, Ed. Morata

CULLEN, Carlos (2009). De las competencias a los saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos. En: Cullen, C.: Entrañas éticas de la identidad docente. Buenos Aires, Ed. La Crujía.

DE LA FARE, Mónica (2010). Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: aportes para una reconstrucción histórica. Serie Investigación DiNIECE, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

ELISALDE, Roberto, y AMPUDIA Marina (2008). Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina. Buenos Aires: Buenos Libros.

FERNÁNDEZ, Ana María (2007). Las lógicas Colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades. Buenos Aires, Ed. Biblos

FINNEGAN, Florencia. Educación popular y educación de jóvenes y adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas. Editado por OEI. 2009. <http://www.oei.es/idie/EducacionPopular.pdf> (último acceso: 8 de 9 de 2014).

FREIRE, Paulo (2006, 2ª ed) El grito manso. Buenos Aires, Siglo XXI editores.

----- (2004) La importancia de leer y el proceso de liberación. México, Siglo XXI editores.

FREIRE, Paulo y FAUNDEZ, Antonio (2013) Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Bs. As, Siglo XXI editores.

GIRALDEZ, Soraya (2013). Diálogos en el territorio. Organizaciones y políticas sociales, sus mutuas implicancias. En: TESTA, M. Cecilia Trabajo Social y Territorio. Reflexiones sobre lo público y las instituciones. Buenos Aires. Edit. Espacio. pág. 21-31

LORENZATTI, María del Carmen (2005) Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos. Córdoba, Ferreyra Editor.

MEJÍA, Marco R. (2011) Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. (Cartografías de la Educación Popular). Lima- Perú. CEAAL, DVV.

MEJÍA, Marco R y AWAD, Myriam. (2004) Educación Popular hoy. En tiempos de globalización. Buenos Aires, E.D.B.

PUIGRÓSS, Adriana (2006). ¿Qué pasó en la educación Argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Editorial Galerna.

RODRÍGUEZ, Lidia (1996) El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos. En: PUIGRÓSS Adriana (comp.) La educación de adultos en Argentina. Vol. Tomo VI , cap. Capítulo 6. Buenos Aires, Ed. Galerna

SIRVENT, María Teresa y Topasso, Paula. Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa. Documento de cátedra, Buenos Aires: Cátedra de Educación No Formal de FyL -UBA, 2006.

SPINOZA, Martín (2007) El análisis del saber en el trabajo. Ponencia presentada en el 5º Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo. Uruguay.

TERIGI, Flavia (2009) Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires, OEA-AICD.

MARCOS LEGALES Y NORMATIVOS

Ley de Educación Nacional N° 26206/06

Resolución CFE N° 118/10 ANEXO I Documento Base para la EPJA

Resolución CFE N° 118/10 ANEXO II Lineamientos Curriculares para la EPJA

Resolución CFE N° 254/15 Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudios jurisdiccionales.

Resolución CFE N° 84/09 Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria.

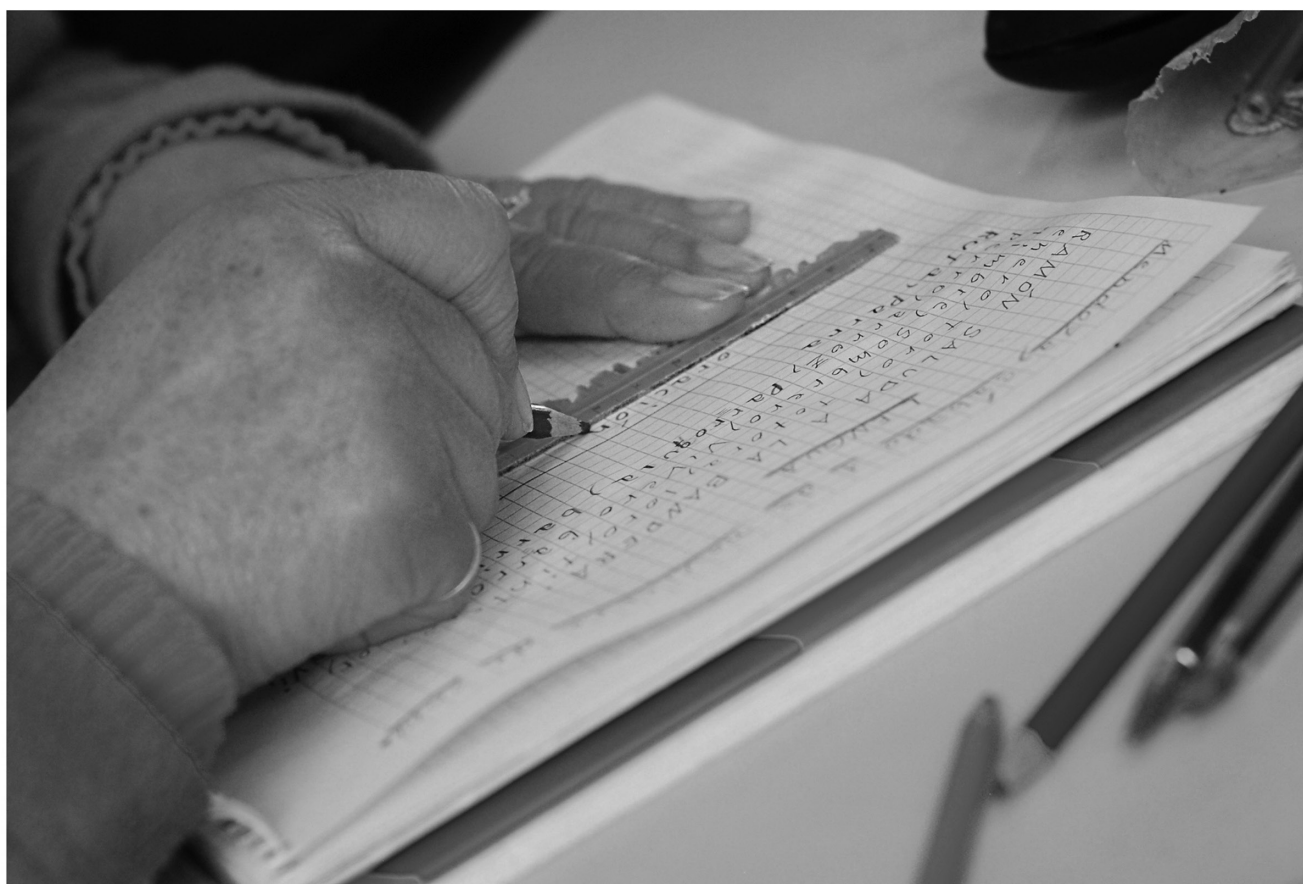
DOCUMENTOS

Documento Capacidades de Estudiantes y Docentes de la EPJA, 2010. Elaborado por Comisión Ad Hoc y aprobado por Mesa Federal de la EPJA del 15/02/11.

Documento Hacia la Estructura Curricular de la EPJA, 2011. Elaborado por Comisión Ad Hoc aprobado por Mesa Federal de la EPJA del 21/11/11.

Documento del 2º Encuentro Nacional de Educadores y Estudiantes de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos “Participación y Construcción Social del Conocimiento en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” 15 y 16 de Noviembre de 2012.

ANEXOS



TRAYECTORIA HISTÓRICA DE LA MODALIDAD EPJA EN ARGENTINA Y EN MENDOZA*

La EPJA en Mendoza. Tradiciones y tensiones de la educación de jóvenes y adultos en el siglo XX

La educación de jóvenes y adultos en Argentina expresó tensiones teóricas e ideológicas procedentes de tradiciones en pugna respecto a los modos de entenderla.

Una crucial disputa proviene de principios del siglo XX y puede ser expresada en la dicotomía “educación clasista-educación compensatoria”, esta supone pensar en procesos histórico sociales que sobrepasan al sistema escolar. El Estado y otros movimientos sociales se enfrentaron históricamente respecto al sujeto adulto durante el siglo XX a partir de tradiciones se constitutivas basadas en lógicas disímiles en algunos puntos y relacionadas en otros.

Por un lado encontramos en la tradición del sistema escolar estatal y oficial de impronta sarmientina, según la cual la educación debía “civilizar”. De allí se derivó un sistema escolar con “cobertura”, “difusión” y “asimilación” de los adultos. Cubrir con escuelas el territorio nacional para atender a la formación del ciudadano; difundir los valores, creencias y modos de la “argentinidad” claramente expresados al inicio del siglo XX, frente al “otro” inmigrante o un “otro” indígena. La “asimilación” en tanto criterio pretendía infundir los valores y estilos a través de la educación desde patrones de moral, urbanismo y civilidad hegemónicos. La cobertura fue adquiriendo mayor importancia luego de la sanción de la Ley 1420, que mencionaba a los adultos como “ineducados”. Estos criterios hegemonizaron una pedagogía cruzada por profundas escisiones (Puiggrós 1997), pero que entendió un colectivo “Pueblo” en tanto que educando.

En esta lógica el pueblo como sujeto establecía una relación con la escuela disciplinante a través de la organización escolar y enciclopedista respecto al conocimiento que allí se impartía. Sin embargo esta tradición no fue homogénea; en los debates de 1899 se discutió la “Ley Magnasco” o Plan de Enseñanza General y Universitaria. Carlos Norberto Vergara³, pedagogo e intelectual mendocino, sostuvo el proyecto de desplazar el enciclopedismo e introducir la práctica a través de la educación técnica.

Desde otra vertiente, y con características diferentes, se aspiraba a la educación “desde la clase” para los sujetos adultos en los albores del siglo XX. Los formatos de las bibliotecas populares, del teatro popular, de los ateneos culturales y de la llamada entonces universidad popular, favorecidas desde los ámbitos socialistas y anarquistas dan cuenta de esta tendencia (Barrancos, 1990). Se ha debatido sobre las diferencias de los socialistas respecto al sistema escolar nacional y sus significantes, considerando las diferencias e incluso enfrentamientos con el Consejo Nacional de Educación (Puiggrós, 1997; Barrancos, 1990; Corbière, 1982). Estos autores discuten si los anarquistas y los socialistas buscaron construir una pedagogía alternativa a la oficial y ahondó los enfrentamientos respecto al rol

* Documento elaborado Ad Hoc por la Mgter. Patricia Chaves.

³ Carlos Norberto Vergara, reconocido como un “educado radicalmente democrático” por Puiggrós (Puiggrós 2006, 94) puede ser reconocido en la tradición de la escuela como campo de experimentación en los saberes del trabajo, además “Vergara no pensaba un modelo estatal de carácter subsidiario respecto de un mercado escolar en expansión, sino en aumentar la injerencia de la participación popular en la dirección de la educación” (Terigi y Arata, 2011: 31).

de educadores y educadoras. Por ejemplo la Liga de Educación Racionalista creada en 1912 dentro de un espíritu militante, alentó las reivindicaciones salariales y la independencia de criterios respecto al sistema escolar oficial, exigiendo particularmente la plena laicidad.

Según el historiador de la educación Adrián Ascolani, en Mendoza se dio el más intenso proceso de vinculación entre organizaciones sindicales de maestros y de obreros. Comenta que en 1919 a partir de la suspensión de catorce maestros y un periódico gremial por parte del director general de escuelas, la Federación Obrera Provincial declaró una huelga provincial. En reacción la Asociación Maestros Unidos de Mendoza (AMU) organizó la “campaña cultural” entre los gremios obreros con conferencias en cada sindicato. Los gremios de albañiles y carpinteros solicitaron “clases nocturnas para adultos -de acuerdo a[sic] programas confeccionados por los obreros- que serían pagadas con la contribución de los federados, permitiéndoles incluso participar en sus discusiones gremiales y en los mítines” (Ascolani, 1999: 95).

Las experiencias educacionales desde las asociaciones socialistas y anarquistas buscaron la “autonomía cultural” de la clase proletaria; el sujeto fue apelado como obrero y considerado desde su propia cultura. Los socialistas, anarquistas y asociaciones sindicales de maestros buscaron una pedagogía que se diferenciara de la educación oficial con énfasis en la formación para el trabajo, los oficios y la “capacitación laboral”.

Ambas tradiciones en la educación de adultos no cuentan con líneas puras, sino que por el contrario se entrecruzan y generan un conglomerado institucional y discursivo, lindante entre el sistema escolar y el no escolar, lo cual conlleva complejidad al narrarlo históricamente, pues en educación de adultos los modelos se entrecruzan⁴. De estas dos perspectivas construidas devinieron para la educación de adultos dos tradiciones, una escolar y otra referenciada en la clase social, la edad, el contexto, aunque a lo largo del siglo XX colindaron, se entrecruzaron o migraron concepciones entre ambas.

La educación escolar de adultos caracterizada por ser parte del sistema escolar estatal apuntaló la compensación por la llegada tardía al sistema escolar. En diversos momentos históricos fue combinando condiciones. Condiciones de capacitación para el trabajo, habilitando desde la sustitución de importaciones a una educación técnica en disputa de sentidos: para los trabajadores en sí o para el mercado y el desarrollo económico. Otra tradición no escolar, referenciada en un movimiento social, un contexto o la condición de miembro del movimiento obrero, no estatal combinó condiciones de capacitación para el trabajo con adquisición de cultura desde la perspectiva de la propia clase; condiciones de acreditación de la educación adquirida en estos circuitos alternativos al sistema escolar; condiciones de interrelación entre sujeto educador sindicalizado con sujeto educando; y por último condiciones de cierta legitimación del saber de clase en nuevos circuitos educativos como lo fueron los circuitos técnicos.

Las tramas de la EPJA durante la década del '30 y durante el peronismo histórico.

⁴ Pineau (2010) reconoce que la narración historiográfica de la historia de la educación argentina ha construido dos fuertes modelos para describir sus procesos históricos: los “imaginarios pedagógicos”, por un lado, con la función de delimitar reglas, establecer las imágenes que articulan lo pedagógico con coherencia y completitud, (un ejemplo sería el imaginario normalista). Por otro lado el modelo de los “agentes”, centrado en el papel del Estado y de otros agentes educativos en relación con la conformación y desarrollo del sistema escolar. Por su parte Ascolani (2001) reconoce las etapas de la propia historiografía de la historia de la educación argentina que tuvieron énfasis en enfoques filosóficos, pedagógicos o sociológicos. Por otra parte desde las tradiciones, como enfoque historiográfico, es posible tratar continuidades de criterios educativos no solo metodológicas, pedagógicas, de contenidos o epistemológicas, que aun en contextos políticos y sujetos históricos diferenciados mantienen prolongaciones en el tiempo, pero cuyas rupturas ocasionan nuevos campos (Finnegan, 2009: 3).

En la etapa denominada por De la Fare (2010: 20) consolidación de la Educación de Adultos en el sistema educativo nacional y producciones sobre alfabetización de adultos, encontramos entre 1930-1945 una sesgada comprensión de la educación de adultos centrada especialmente en la alfabetización. También en la década del '30 se produjo el cierre y reapertura de las Escuelas Complementarias y la conformación de la Asociación Nacional de Profesores Especiales de Escuelas para Adultos, cuestionando estas organizaciones la posición del gobierno escolar nacional.

Lidia Rodríguez (1992, 294) señala que el Consejo Nacional de Educación se posicionaba en esta época como defensor de la idea de una educación de adultos supletoria de los déficits educativos. Sin embargo otras ofertas educativas permitían acceder a saberes simbólicos y de tipo manual que le hacen posible al sujeto adulto ubicarse en el mercado laboral. Estos saberes prácticos, o “saberes del pobre”, habilitan a convertirse en un sujetos productivos a temprana edad, en tanto que sujeto proletario, el adulto accedía a la capacitación en oficios desde diversos espacios, dado que la formación técnica había sido relegada por el Estado hasta la llegada del peronismo. Ese espacio de capacitación laboral fue ocupado por academias privadas, escuelas dependientes de gremios, sindicatos y organizaciones obreras, empresas y también los grupos eclesásticos en los Círculos Obreros Católicos⁵. Mientras tanto, el capital simbólico se adquiría en la cultura popular, barrial de capas medias, de sectores urbanos de origen criollo o inmigratorio, proceso inmerso en la modernización económica de industrialización y de la urbanización poblacional creciente.

Las migraciones desde el interior hacia el Gran Buenos Aires forjaban profundos cambios en la estructura social que difícilmente podían ser registrados y atendidos por el sistema escolar. Es posible que se generaran en el periodo discursos desarticulados para la educación de adultos, en el marco de la creciente alfabetización de las capas migrantes y de la expectativa de ascenso social de “los cabecitas negras”⁶ concomitante con la industrialización. Además de variar las experiencias, ya fuera desde lo escolar o desde lo no escolar, diversos agentes educativos participaban de la modernización económica y social, despuntando incluso un sujeto educativo adulto.

En la etapa peronista irrumpen en el discurso pedagógico los sujetos adultos quienes fueron interpelados por peronismo como trabajadores y peronistas antes que como analfabetos (Rodríguez, 2003). La educación de obreros jóvenes tuvo carácter de “educación nocturna”, destinada a quienes podían iniciar su jornada educativa solo al concluir la jornada laboral. En estas prácticas educativas se identifica a un destinatario de la educación de adultos como escolar tardío y también como sujeto educativo con características de trabajador (Rodríguez 1996). El proyecto popular peronista unió diversos aspectos: trabajador, escolar tardío, educado en oficios, titulación del trabajo manual en la educación técnica, e incluso circuitos escolares de educación superior técnica con la experiencia de la Universidad Obrera. De esta manera los “saberes del pobre” se veían legitimados, y el capital cultural devenido capital escolar (Bourdieu 1997, 108) otorgaba expectativas.

⁵ Dussel y Pineau destacan en la etapa instituciones y prácticas educativas no escolares: “El conjunto de prácticas e instituciones englobadas en el movimiento de la Sociedades Populares de Educación (Bibliotecas Populares, Escuelas Normales Populares, prácticas desarrolladas por grupos inmigrantes, asociaciones vecinales, Clubes de Niños Jardí-neros, escuelas de adultos, organizaciones obreras, etc). A su vez es necesario sumar a éstas las instituciones dependen-tes de los sectores oligárquicos o vinculados a la Iglesia, como las escuelas y orfanatos de la Sociedad de Damas de Caridad, los talleres para obreras sostenidos por la tradicional Sociedad de Beneficencia y las diversas prácticas desarrolladas por la Vanguardias Obreras Católicas” (Dussel y Pineau, 1995: 110).

⁶ Denominación que durante la década del '40 le dieran a los migrantes del interior del país los habitantes de la Capital Federal Buenos Aires aludiendo a sus rasgos criollos.

Educación de jóvenes y adultos desde 1968 en Mendoza. Nuevas tensiones

Desde los años '60 la complejidad de la educación de adultos en Argentina se enmarca entre el movimiento social, (Elisalde y Ampudia 2008), las nuevas apelaciones al sujeto adulto (Rodríguez, Lidia 2013; Rodríguez 1996) y la inscripción en una educación escolar para adultos (Brusilovsky 2006), interrelacionadas en el caso de Mendoza (P. Chaves 2014).

La Delegación Mendoza de la DINEA desarrollista (1968-1973)

Para explicar las tensiones de esta etapa es necesario reconocer los orígenes de la DINEA. En 1968, a dos años del Golpe militar de la Revolución Argentina encabezado por el General Onganía, se crea la DINEA, Dirección Nacional de Educación del Adulto por Decreto Nº 2704 / 68, que como tantas áreas de gobierno de la época, se inició bajo el signo de la modernización en el marco de la Guerra Fría.

Dos teorías se presentaban entonces como bases de las ideas de modernización en su condición de una nueva ciencia social: la teoría del capital humano y la teoría de la modernización como camino inexorable para el desarrollo de los países subdesarrollados.

A diversas áreas de gobierno ingresaron las ideas-llave de la modernización: eficiencia y desarrollo del capital humano por vía de programas y funcionarios a instancias del modelo interamericano. Sus fórmulas buscaron lograr la “penetración ideológica” (Puiggrós, 1985) en las estructuras sociales latinoamericanas. En este marco se interpeló a las ciencias sociales, consideradas usina académica del funcionalismo, que aportaron conceptos, teorías y modos de analizar la realidad latinoamericana por parte de los intelectuales “intercontinentales”.

La mirada al desarrollo económico imbricado en la educación impregnó las políticas interamericanas y los programas de gobierno bajo los signos del desarrollismo. Sin embargo hubo un clima de recepción que no fue de aplicación mecánica; sobre la base de los acuerdos marcos de la OEA cada uno de los países sudamericanos fue reelaborando y acogiendo en terrenos más o menos fértiles según las peculiares características e historias nacionales (Franco y Calandra 2012, 25).

En ese contexto pueden ser interpretados los convenios interamericanos de creación de la DINEA, los sentidos de las nuevas técnicas radiofónicas y de uso de los “mass-media” para la educación de adultos, los viajes de funcionarios y educadores a encuentros y seminarios intercontinentales.

Los sentidos tecnocráticos dentro de las políticas educativas argentinas entre 1968 y 1972 traían consigo aspectos tentadores de una modernidad contemporánea para el desarrollo aunque se imbricaron con otros sentidos de la política educativa impulsada por la autodenominada Revolución Argentina en un “desarrollismo autoritario” que combinaba modernización tecnocrática, tradicionalismo católico y represión cultural” (Pineau, 2010: 14 y Puiggrós, 1997). Para el caso de la educación de adultos argentina en el periodo, la caracterización de “tecnocrática” (Lens y Yagüe, 1985) requiere ser revisada en las combinaciones de sentidos y racionalidades del discurso oficial junto a otras ideas, de las que no fueron ajenas recepciones sesgadas incluso por regiones del país como Mendoza.

Los ensayos de ciertos usos de la “microfísica del poder en las políticas públicas” y la reflexión de cómo el Estado debe proceder con las poblaciones (pobres), a cuáles prioridades atender, formaban parte de los intercambios de Jefes de Estado en el escenario de las Cumbres Interamericanas y su sistema de Reuniones y Convenios asociado en el marco de la OEA. Es necesario no perder de vista que el ciclo de “las cumbres “históricas” que se realizaron en 1956 y en 1967, en Panamá y Punta del Este respectivamente, y fueron el origen de la Alianza para el Progreso y del Banco Interamericano de Desarrollo

(BID)” (Feldfeber y Safocarda, 2005: 33); se trató de un ciclo atravesado por los lemas de cooperación y cambio tecnológico, estos fueron llave de formas de financiamiento pero también de interpretaciones de la pobreza.

En este sentido la educación es planteada más como un paliativo de la pobreza que como un deber de los Estados y una clave de la gobernabilidad. Según Feldfeber y Safocarda (2005: 130) el concepto de “gobernabilidad” fue acuñado en los ’70 por la Comisión Trilateral “desde una interpretación claramente conservadora, que asociaba la democracia con la sobrecarga de demanda sociales y la falta de eficiencia de los Estados para responder a estas demandas, situación que producía estados de ingobernabilidad”. En esta línea se inscribe el disciplinamiento social que propiciaron los mandatos e iniciativas y otros mecanismos para “integrar” a las poblaciones de adultos jóvenes por la vía educativa. Esta influencia se consignó en el Plan Multinacional de Educación del Adulto y su interpretación de la alfabetización de adultos: “la necesidad de una educación del adulto, especialmente del joven, orientada a la transformación del hombre en un elemento activo de producción” (Primera Reunión del Consejo Interamericano para la Educación 1970). Según esta lógica, los adultos jóvenes se deberían convertir en la prioridad de esta etapa al enfocar el desarrollo tecnológico y la creación de nuevas fuentes de ocupación haciendo posible la “preparación para el cambio cultural acelerado que trae consigo el desarrollo científico y tecnológico de nuestra época” (Primera Reunión del Consejo Interamericano para la Educación, 1970: 7).

En plena guerra fría y desarrollismo tecnológico Paulo Freire publica *La Pedagogía del Oprimido* propiciando un enfoque que posibilitó diálogos desde la educación popular y experiencias desde genuinas lecturas de la realidad latinoamericana. La obra de Freire se puede leer como refutación a la retórica de los organismos interamericanos, y desde el punto de vista epocal, en el año 1970 se lanzó el Plan Multinacional de Educación del Adulto de la OEA y también se publica el libro *La Pedagogía del oprimido*.

Algunos alfabetizadores mendocinos se formaron en Chile donde se refugió Freire en los ’60. Una entrevistada de Mendoza expresa que conoció a Freire a través de un ex cura relataba que: “Gerardo Moreno [...] va a hacer unos cursos a Chile, donde está con Paulo Freire [...] vino con un entusiasmo, que nos contagió, [...] él venía con todas las pilas, y toda la idea de Paulo Freire” (Zamboni, 2011). La experiencia de formación en Santiago de Chile generaba un clima especial: “El curso era intensivo y muy interesante y, además, estaban las charlas y las salidas con los demás alumnos. Era fascinante estar ahí, entre chilenos, españoles, bolivianos preparándose” (Anguita y Caparrós, 2013, 163).

Los testimonios anteriores sobre la formación con criterios Latinoamericanos nos llevan a contraponer algunos puntos de la DINEA dentro de la concepción desarrollista hasta 1973 frente a una nueva DINEA para la liberación. Mientras que en el Plan Multinacional los conceptos centrales se referenciaban en la “productividad”, el “capital humano” y la “integración al desarrollo”, la DINEA desde 1973 apelaba a “la liberación nacional”, la “descolonización”.

Lo dicho anteriormente refuerza la línea de análisis centrada en diferenciar la tradición de educación de adultos de la tradición de educación popular. Del lado de la educación de adultos de tradición desarrollista se encuentran “discursos, políticas y prácticas que, basados en la teoría del capital humano, proyectan en la educación beneficios económicos para los individuos y sociedades, priorizando la calificación de la mano de obra para el desarrollo capitalista globalizada” (Informe regional CREFAL/ CEAAL 2008, citado en Finnegan, 2009). Del lado de la Educación popular plantean una “relación de antagonismo con las concepciones y prácticas más cristalizadas en las políticas e instituciones educativas en general y de la de la EDJA en particular” (Finnegan, 2009: 6).

Sin embargo este aspecto no obsta que ambas tradiciones puedan articularse y ver “que admiten articulaciones, constituyen campos muy diversos en sus finalidades, prácticas

y tradiciones, más aún cuando se analiza la dinámica de la EDJA institucionalizada en el sistema educativo” (Finnegan, 2009). La articulación posible se produjo a nuestro criterio en la CREAR Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción durante 1973, ya bajo un gobierno democrático en Argentina.

La Delegación Mendoza de la DINEA para la “liberación”

Las Bases de la campaña CREAR, indicaban: “Nuestra Revolución asume una política educacional que delimita como principal objetivo la liberación nacional, lo cual implica, la nacionalización de la educación” (DINEA-Bases 1973). Por ello la campaña entiende la “descolonización cultural, que será definida en función de la líneas nacionales” (DINEA-Bases, 1973) explicitando que el imperialismo entendió la necesidad de “subdesarrollar para desarrollarse” y plantea que el gobierno popular ha de apuntar “a una nueva fundación de DINEA para consolidarla de acuerdo a [sic] la realidad del país” con Centros de Cultura Popular “bases de la futura organización de DINEA” (DINEA-Bases, 1973).

En la trama de la CREAR en Mendoza encontramos educadores, curas o ex curas tercermundistas, militantes barriales, funcionarios locales, aunque desentonan con la historia hasta aquí narrada sobre las militancias setentistas por buena parte de la historiografía.

En el modo que la educación de adultos fue entendida por la CREAR entramos barrios populares, sindicatos, Estado provincial y universidad. La Universidad Nacional de Cuyo desarrolló experiencias de extensión en los campamentos universitarios y contó con reconocidos intelectuales de la filosofía de la liberación (Enrique Dussel, Arturo Roig, Ignacio Carretero, por mencionar algunos); el sindicato docente desarrollaba acciones en las “Pautas Educativas” con un formato participativo de docentes y padres a instancias de Marcos Garcetti y Carricondo y la Dirección de Planeamiento Educativo, -a cargo de Ezequiel Ander Egg- generaba una propuesta educativa oficial. En esta trama, el caso emblemático del barrio San Martín se convirtió en un territorio surcado por diversos agrupamientos “de base” y de redes de militantes en el breve período entre 1973 y 1975.

Desde la Delegación Provincial de DINEA, a cargo de Atilio Roberto Vacca, actúan cuadros político-administrativos con incidencia y ayuda a los agrupamientos territoriales. Esta articulación de acción en territorio, anudada por apoyos de la política educativa universitaria y articulada como política de Estado, convergen prácticas de militancia pedagógica con experiencias educativas de extensión universitaria bajo un discurso educativo oficial de liberación nacional. Se trata de articulaciones que las mismas Bases (DINEA-Bases 1973) preveían, pero a su vez también se produce la coincidencia de militantes que suman participaciones desde diversos encuadramientos.

Es posible hallar en la educación de adultos en Mendoza durante la década del ’70 la influencia de diversos actores sociales que organizan militancias en sentido amplio: políticas, sociales barriales, sindicales. La historiografía ha prestado especial atención al fenómeno insurreccional y a la estructuración del poder en la Argentina de los ’70. Predominantemente la historiografía de la historia reciente, al utilizar testimonios de las memorias de militantes las analiza casi únicamente en el eje de democracia-autoritarismo o violencia- lucha armada, dejando en un “silencio historiográfico” otros aspectos (Pittaluga, 2007).

La historia reciente de la Educación de Jóvenes y Adultos

Podríamos subdividir esta etapa en algunos ciclos, teniendo en cuenta grandes cambios nacionales y también los propios del subsistema de adultos:

Ciclo de la Dictadura: 1976-1983.

Ciclo de la recuperación democrática hasta la Transferencia: 1983-1992.

Ciclo de la Transferencia del servicio educativo de la DINEA a la Provincia de Mendoza 1992-2001.

Ciclo de la aplicación de la Ley Federal de Educación 2001-2006 y los dos últimos períodos, hasta llegar a la actualidad:

Ciclo del reconocimiento de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos en la Ley de Educación Nacional al presente: 2006 -2011. Durante la Dictadura militar (1976-1983) la educación de adultos cayó bajo sospecha por los gobiernos del autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional”. La relación del Estado con la sociedad se modificó abruptamente: las actividades educativas en entidades vecinales, parroquias, fábricas, barrios marginales, fueron consideradas insurreccionales y acusadas de permitir la formación de cuadros de activistas. El discurso de la “educación popular” asumido por la educación de adultos fue perseguido como ideología política, además como paradigma educativo “subversivo” y especialmente fueron consideradas peligrosas las asociaciones entre educadores y trabajadores adultos. Esta es la figura del “docente militante” (Rodríguez, 1996) de lo social y educativo propia de los años ’70.

Bajo la dictadura se suprimió la posibilidad de compromiso y de conocimiento mutuo entre alumnado y profesorado en este tipo de educación. Sin embargo, a pesar de la censura no logró borrar totalmente las huellas de aquellos discursos freirianos y las prácticas de la conocida Campaña de Alfabetización.

Ciclo de la recuperación democrática hasta la Transferencia: 1983-1992.

La Educación de adultos a partir de 1983 cambia en varios aspectos. Por una parte, los equipos de docentes que se formaban en la década del ’80 cohesionaban ideológicamente convergiendo en centros educativos. En tanto había también más laxitud respecto a los concursos de ingreso a la docencia, la educación de adultos no tuvo la jerarquización dentro del sistema que tuviera en el ciclo anterior, pero el plantel docente homogéneo permitía afinidad a un proyecto y pertenencia institucional dentro de un centro educativo. Por otro lado la matrícula de estudiantes estaba acotada al funcionamiento de una “entidad conveniente” de las diversas organizaciones de la sociedad civil. En el año 1991 la DINEA solicita a las Delegaciones Provinciales realizar un estudio sobre las entidades firmantes de convenio acerca de las funciones que habían cumplido hasta entonces. Este estudio, denominado “Evaluación-Proyección”, preparó el camino para la transferencia del servicio educativo de CENS hasta entonces nacional, a la Provincia de Mendoza que ya contaba con la Dirección de Educación Permanente.

Ciclo de la Transferencia del servicio educativo de la DINEA a la Provincia de Mendoza 1992-2001.

El ciclo de la Transferencia fue complejo. El traspaso del servicio de los centros de adultos de la Nación a la Provincia de Mendoza significó cambios sustanciales para los docentes en tanto trabajadores. Esta instancia no fue resistida por los docentes desde el punto de vista gremial, sin embargo desde las prácticas y desde los discursos educativos hubo cuestionamientos que se hicieron más claros y directos al finalizar el período.

En Mendoza los servicios de educación de adultos transferidos fueron asignados a la Dirección de Educación Permanente (DEP) que desde 1992 pasó a tener a su cargo los CENS

-que conservaron su denominación de Centro Educativo Secundario- los servicios de CEBA (Centros de Educación Básica de Adultos) -ex Centros de Alfabetización- y los CCT (Centros de Capacitación para el Trabajo). Si bien la transmisión de centros de la Nación a las provincias puede interpretarse como “provincialización” del sistema educativo, fue parte también de un ajuste presupuestario. Simultáneamente se realizaron políticas de extensión del servicio con un claro crecimiento en el número de centros educativos diseminados por la Provincia.

Ciclo de la aplicación de la Ley Federal de Educación 2001-2006.

El ciclo de la aplicación de la Ley Federal tiñó de características diferentes al subsistema de adultos y comenzaron a converger jóvenes en la educación de adultos. Fenómeno ya advertido en la década del '80. En esta etapa se produjo una mayor escolarización de los centros con la homologación de normativas por parte de las jurisdicciones provinciales, tratando de asimilarlos a las condiciones del resto del sistema educativo, aunque en la estructura se mantuvieron los tres ciclos que tuviera este tipo de educación desde la creación de la DINEA.

Entre el año 2000 y el año 2004 bajo dos administraciones del partido radical –gobierno de Roberto Iglesias (1999-2003) y gobierno de Julio Cleto Cobos (2003-2007)- se aplicó el Acuerdo Federal gestado en 1999⁷-con las normativas locales de ejecución (Resolución Nº 770-01 de aplicación de EGB3 y Polimodal en CENS, Resolución Nº 194-02 de contenidos curriculares de EGB 3 para CENS, Resolución Nº 340 9-5-2002, de selección de CENS con modalidades de Polimodal y Resolución Nº 669 15-6-2004, de evaluación semestral) que le dieron el carácter a los CENS de educación escolarizada de Polimodal.

Es un lugar común indicar que la educación de adultos pasó a ser una educación de jóvenes y adultos, por el predominio de los alumnos jóvenes. Sin embargo las causas de este fenómeno, en la totalidad del sistema educativo y en el marco de políticas públicas, generan debate. El problema de la alta presencia de jóvenes puede ser investigado desde el análisis de la demanda efectiva. La misma puede ser definida como la “proporción de los jóvenes y adultos que, armándose de mucha valentía, desafían el contexto adverso en el que se encuentran y buscan un segunda chance educativa ya sea en escuelas primarias o medias de adultos. Es lo que denominamos **demanda efectiva**”. (Sirvent, 2006: 20). Estos jóvenes y adultos que se acercan a las escuelas de adultos proceden de historias educativas obstruidas por problemáticas sociales y personales.

Este ciclo histórico se cierra en el 2006 con la sanción de la nueva Ley Nacional que jerarquiza la educación de jóvenes y adultos dándole a su vez un lugar en el sistema educativo y a la vez posibilitando la conexión de los centros con sus comunidades y contextos. La caracterización de la educación de adultos como un derecho de los sujetos y no como una oferta del sistema que los sujetos recorren buscando oportunidades educativas es otro rasgo saliente.

Esta síntesis del recorrido histórico de la educación de adultos expresa que en las circunstancias históricas de apertura democrática se generaron modos institucionales participativos de la comunidad, reforzados por contextos económicos de desarrollo nacional. Los ciclos en la historia reciente de la ahora denominada EPJA (educación permanente de jóvenes y adultos) fueron auténticamente democratizadores cuando se considera este tipo de educación no sólo una oferta del sistema sino un derecho de los sujetos.

⁷ El Acuerdo Marco A 21 de 1999 sancionado en un año de elecciones nacionales. A pesar del cambio de signo político a nivel nacional, tanto las administraciones provinciales justicialistas como radicales -en el caso de Mendoza- ejecutaron su aplicación.

En las tradiciones de educación analizadas históricamente se puede apreciar que cuando los contenidos de cultura propia de los sujetos postergados por el propio sistema educativo - léase la diversidad de ayer (criollos, inmigrantes, obreros, indígenas, cabecitas negras)- paulatinamente van encontrando inserción real en la escuela como institucionalidad en la medida que los diálogos escuela-sujeto son reales. Pues los momentos de mayor inclusividad han sido aquellos en la cuales los sujetos han experimentado cierta “justicia” en un sentido pleno respecto a su persona, cultura y valores.

En la provincia de Mendoza se han desarrollado experiencias propias y comunes en la historia de la educación que dialogaron o bien pueden ser enmarcadas directamente en la educación de jóvenes y adultos, muchas de ellas imbricadas con el desarrollo comunitario y la capacitación para el trabajo que aún merecen ser rescatadas de la memoria para devolverlas a la historia e identidad de quienes formamos parte del campo de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

ANGUITA, Eduardo, y CAPARRÓS, Martín. (2013) *La Voluntad. Una historia de la militancia revolucionaria en la Argentina. 1966-1973. Vol. tomo 1.* Buenos Aires: Planeta.

ASCOLANI, Adrián. (1999) «Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas: dilemas y prácticas del gremialismo docente en la Argentina 1916-1943.» Editado por Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE). *Anuario de Historia de la Educación (Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), nº 2): 87-102.*

ASCOLANI, Adrián. (2001) *La historiografía educacional en el siglo XX.* Rosario: Tesis de Maestría-FLACSO.

BARRANCOS, Dora. (1990) *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo.* Buenos Aires: Contrapunto.

BOURDIEU, Pierre. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social.* México: Siglo XXI Editores.

BRUSILOVSKY, Silvia. (2006) *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción.* Buenos Aires: Noveduc.

CHAVES, Patricia. (2014) «Educación militante de adultos y políticas educativas del Estado provincial mendocino entre 1973 y 1975. La alfabetización de adultos.» En *Conflictos e identidades en la educación en Mendoza, 1969-1976*, de Patricia Chaves, Alejandro Paredes y Laura Rodríguez Agüero, 113-122. Mendoza: Qellqasqa.

CORBIÉRE, Emilio. (1982) «Centros de cultura popular.» *La vida de nuestro pueblo No.31* (Corbière, Emilio: *Centros de cultura popular.* En: *La vida de nuestro pueblo, No.31.* CEAL).

DE LA FARE, Mónica. (2010) *Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: aportes para una reconstrucción histórica.* Serie Investigación DiNIECE, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

DINEA-Bases. (1973) *Bases de la Campaña.* Actas, Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

DUSSEL, Inés y PINEAU, Pablo. (1995) *De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. Vol. Tomo VI., de Historia de la educación en la Argentina*, de Adriana Puiggrós. Buenos Aires: Galerna.

ELISALDE, Roberto y AMPUDIA, Marina. *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina.* Buenos Aires: Buenos Libros, 2008.

FELDFEBER, Myriam y SAFOCARDA, Fernanda. (2005) *La educación en las cumbres de la América. Un análisis crítico de las políticas educativas en la última década.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

FINNEGAN, Florencia. (2009) *Educación popular y educación de jóvenes y adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas.* Editado por OEI. <http://www.oei.es/idie/EducacionPopular.pdf> (último acceso: 8 de 9 de 2014).

FRANCO, Marina y CALANDRA, Benedetta. (2012) *La guerra fría cultural en América Latina. Desafíos y límites para una nueva mirada de las relaciones interamericanas.* Buenos Aires: Biblos.

LENS, José Luis y YAGÜE Jorge. (1985) *La crisis de la Educación de adultos. ¿Tecnocracia o participación?* Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.

NUDELMAN, Laura (2011) Entrevista a Norma Zamboni. Alfabetizadora del Barrio San Martín.

PINEAU, Pablo. (2010) Historia y política de la educación argentina. Módulo Ministerio de Educación, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

PITTALUGA, Roberto. (2007) «Miradas sobre el pasado reciente argentino. Las escrituras en torno a la militancia setentista (1983-2005).» En Historia reciente. Perspectivas y deaños de un campo en construcción, de Marina Franco y Florencia Levín, 125-152. Buenos Aires: Paidós.

Primera Reunión del Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura en Viña del Mar. (1970) «PLAN MULTINACIONAL DE EDUCACION DEL ADULTO .» PLAN MULTINACIONAL DE EDUCACION DEL ADULTO. Viña del Mar, Chile: OEA / Documentos Oficiales / Sero. C/V. 10, 16 de setiembre.

PUIGGRÓS, Adriana. (2006) ¿Qué pasó en la educación Argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente. 1 ed, 2 reimpr. Buenos Aires: Editorial Galerna.

PUIGGRÓS, Adriana. (1997) Espiritualismo, normalismo y educación. Vol. VIII, de Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983), de Adriana Puiggrós, 26-104. Buenos Aires: Galerna.

—. Imperialismo y Educación en América Latina. México.: Nueva Imagen, 1985.

PUIGGRÓS, Adriana. (1997) «Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916).» En Historia de la Educación en la Argentina, de Adriana Puiggrós. Buenos Aires: Galerna.

RODRÍGUEZ, Lidia. (2013) Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Buenos Aires: APPEAL.

RODRÍGUEZ, Lidia. (1996) El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos. Vol. Tomo VI , cap. Capítulo 6 de La educación de adultos en Argentina, de Adriana Puiggrós. Buenos Aires: Galerna.

RODRÍGUEZ, Lidia. (1992) La educación de adultos y la construcción de su especificidad. Vols. Escuela, Democracia y Orden (1916-1943), de Historia de la Educación Tomo III, de Adriana Puiggrós, 257-297. Buenos Aires: Galerna.

SIRVENT, María Teresa y TOPASSO, Paula.(2006) Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa. Documento de cátedra, Buenos Aires: Cátedra de Educación No Formal de FyL -UBA.

TERIGI, Flavia, y ARATA, Nicolás. (2011) «Presentación: Carlos N. Vergara: Críticas y proyectos de un pedagogo en disidencia.» En Pedagogía y revolución: escritos escogidos / Carlos Vergara, de Carlos Vergara, 11-37. La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria.

CONTEXTOS PROBLEMATIZADORES

INTRODUCCIÓN

Asumir la problematización del contexto como condición de posibilidad del aprendizaje basado en capacidades pone en evidencia un movimiento doble que debe tenerse en cuenta: uno que se propone articular la vida cotidiana de la comunidad con la realidad social-ecológica más amplia en la que está situada, vinculando el nivel jurisdiccional con el nacional / latinoamericano / mundial, y el otro que relaciona su presente con el pasado, su historia y sus aspiraciones para el futuro (Argumedo, M. 2011).

No existen auténticos procesos de aprendizajes sin conexión con las expectativas y la vida de los/las estudiantes y sin vinculación con sus contextos.

Es así que, con Argumedo (2011: 26) se lo entiende al contexto como un espiral de “círculos concéntricos que van desde la situación a nivel mundial hasta lo que sucede en el espacio local, una serie interrelacionada de contextos incluyentes e incluidos”.

De esta manera, al percibir el mundo social y ecológico como un sistema abierto de círculos concéntricos interconectados, se puede avanzar en su comprensión y transformación mediante una doble vía: una, que va desde el entorno específico donde las personas jóvenes y adultas desarrollan los procesos de aprendizaje hacia contextos más englobantes, y la otra que se aproxima al entorno institucional/jurisdiccional desde el contexto nacional, latinoamericano y mundial.

Se denomina Universo Contextual, al conjunto de Contextos Problematizadores interconectados producto de una construcción, organización y selección de las necesidades, de los valores, deseos y aspiraciones, y derechos de las personas jóvenes y adultas.

Por lo dicho anteriormente debe remarcarse que el Universo Contextual es una construcción producto de un recorte de la trama compleja con la que se percibe y comprende la realidad local, nacional, latinoamericana y mundial.

A los fines de dar claridad respecto a qué significa el Universo Contextual en el marco del DCP, debe señalarse que la enunciación de cada uno de los doce Contextos Problematizadores, no constituye una caracterización o prescripción de contenidos disciplinares para los aprendizajes específicos, sino que configura una caracterización o explicitación de sentidos y comprensiones de las problemáticas que abarca cada uno de ellos para enfocar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así, la formulación de los contextos puede ser enriquecida a lo largo del tiempo y podrían producirse especificaciones o particularizaciones a partir de las especificidades locales y de las propias experiencias institucionales y áulicas.

A continuación se presentan doce Contextos Problematizadores, cada uno de los cuales se plantea mediante un desarrollo que presenta una/s tensión/es. Su tratamiento no es exhaustivo, y expresa los aspectos fundamentales de la problemática, la perspectiva o enfoque con que se lo describe y el rol de la EPJA en relación con las posibilidades de abordarlo con los/las estudiantes.

Enunciado de los Contextos Problematicadores

1. Dicotomía entre el desarrollo y el cuidado de la naturaleza

Naturaleza – Desarrollo

2. Naturalización de la inequidad en el acceso a las determinantes de la salud

Salud – Inequidad

3. El Mundo del Trabajo en la nueva configuración social, política y cultural

Trabajo - identidad

4. Las relaciones de género asimétricas y su incidencia en la construcción de identidades

Género – Asimetría

5. Diversidad sociocultural y desigualdad

Diversidad – Desigualdad

6. El Sujeto ante un nuevo contexto histórico: de la ciudadanía formal a las prácticas emancipadoras

Ciudadanía – Emancipación

7. El poder de la comunicación y su incidencia en la construcción de identidades autónomas individuales y colectivas

Comunicación – Autonomía

8. La apropiación cultural y las tensiones interculturales

Culturas y Tensiones

9. Desnaturalizar lo tecnológico: visibilizar la producción científica en lo cotidiano

Ciencia y Tecnología - Cotidianidad

10. El desafío de construir la organización comunitaria como espacio de participación ciudadana y de gestión de demandas comunes.

Organización Comunitaria– Participación

11. Derecho a la tierra y vivienda: Identidad, Dignidad y Oportunidad para Todos

Tierra y vivienda – Derechos

12. La dimensión económica y sus efectos en la vida social

Economía – Vida social

DESARROLLO DE LOS CONTEXTOS PROBLEMATIZADORES

1. Dicotomía entre el desarrollo y el cuidado de la naturaleza

El ser humano forma parte del ambiente, entendiendo por ambiente un conjunto de factores múltiples y diversos, relacionados no solo con el medio físico sino también con el entorno biológico y con el entorno humano y sociocultural es decir, los individuos con su forma de ser y de actuar y con todas sus creaciones.

Las condiciones ambientales son producto de la acción de múltiples factores que ejercen modificaciones y transformaciones sobre el ambiente. El ambiente, en su globalidad está en un proceso de cambio permanente. Algunos aspectos cambian más que otros, sobre todo los relacionados con el entorno humano y sociocultural.

Una de las características más particulares de la región latinoamericana es el contraste entre las potencialidades que ofrece el ambiente como eje fundamental del desarrollo y el deterioro de la calidad de vida producto de los problemas ambientales derivados de los procesos y formas de intervención humana. Se presenta, entonces, una dicotomía entre los graves problemas ambientales y las oportunidades que representa la riqueza en biodiversidad.

Entre los problemas más significativos de América Latina podemos mencionar: pérdida de biodiversidad, deforestación, pérdida de suelos fértiles y desertificación, deterioro de las costas y medio marino, contaminación del agua, manejo de residuos sólidos, cambio climático, deterioro ambiental de las grandes ciudades, destrucción de bosques nativos para la siembra de soja, minas y basurales a cielo abierto, basurales a cielo abierto, entre otros.

Los problemas ambientales son fenómenos complejos que no se circunscriben solo a lo ecológico en su concepto tradicional, sino que atraviesan las esferas políticas, ideológicas, económicas, culturales y sociales. Por lo tanto, hablar de un problema ambiental es también hablar de un problema social y afirmar la complejidad y el entramado que plantean su análisis y resolución si se utiliza un enfoque integral.

El ser humano es parte de la naturaleza y depende de ella para la obtención de sus medios de vida, su situación no es pasiva porque es la única especie viviente con responsabilidad para transformar conscientemente el mundo. De este modo, la naturaleza pasó a ser en esta era tecnológica e industrial fuente de materia prima para la producción y para el lucro. Se conformó una verdadera ideología de dominación de la naturaleza, que es el soporte de un modo de producción, cuya sed de lucro y desarrollo irracional están provocando no solo la pauperización de la población del planeta sino que ha llevado a la depredación y contaminación de la naturaleza poniendo en peligro la vida de todos los sectores de la población humana y del planeta, presente y futura.

Desde esta perspectiva es necesario distinguir a los Pueblos Originarios, quienes tienen una cosmovisión diferente respecto de la naturaleza y el ambiente, que es de integralidad y no de supremacía, por lo cual el cuidado y la protección de los mismos tienen la misma importancia que el cuidado del propio cuerpo. Para los Pueblos Originarios los seres humanos son hijos de la Tierra, que es sagrada, por eso afirman que no son sus dueños, sino parte de ella, que no la quieren para explotarla sino para convivir con ella, para trabajar cuidando la naturaleza con un desarrollo equilibrado buscando el bienestar común de la humanidad. Incorporar el legado de los primeros habitantes de nuestro territorio es el modo de concebir al suelo como un espacio religioso, un lugar de esperanza e identidad, la base y el sustrato de nuestra cultura.

La preocupación por el deterioro del planeta es síntoma de la crisis civilizatoria que cuestiona tanto las bases del modelo económico dominante – de producción, distribución y consumo- como los valores vigentes y el sentido de la propia existencia.

El desafío tiene dos características: una, tomar conciencia de que el daño que se hace al planeta puede tener efectos globales e incluso permanentes; otra, darse cuenta de que el único modo de comprender la naturaleza es saberse parte de un complejo sistema que no funciona según las sencillas reglas de causa y efecto. El problema radica en la relación de la humanidad con el planeta. Por tanto, cualquier solución deberá tener rigurosamente en cuenta esta relación así como la compleja interrelación de los factores propios de la civilización y la de estos con los principales componentes del ecosistema planetario.

El ambientalismo superficial solo se interesa en un control y una gestión más eficaz del ambiente natural en beneficio del ser humano; el movimiento de la ecología fundamentada en lo ético, reconoce que el equilibrio ecológico exige una serie de cambios profundos en

nuestra percepción del papel que debe jugar el ser humano en el ecosistema planetario. La ecología es una ciencia de relaciones entre todos los seres del universo; en este sentido el ser humano es uno de esos elementos generadores de relaciones. Una propuesta ecológica basada en las relaciones, interconexiones y autoorganización de los diferentes ecosistemas, tiene que superar esa visión ambientalista por reduccionista, antiarmónica y conservacionista.

Leonardo Boff plantea dos valores importantes que son la sostenibilidad y el cuidado. Entiende por sostenibilidad el uso racional de los recursos escasos de la tierra, sin perjudicar el capital natural, manteniéndolo en condiciones de reproducirse, con el fin de poder atender las necesidades de las generaciones futuras que también tienen derecho a un planeta habitable. Otra categoría importante es el cuidado que supone una relación amorosa, respetuosa y no agresiva, y por eso no destructiva, con la realidad. Sostenibilidad y cuidado deben ser asumidos conjuntamente para impedir que la crisis se transforme en tragedia y para dar eficacia a las prácticas que buscan fundar un nuevo paradigma de convivencia ser humano - vida – Tierra, como un todo integrado e interdependiente.

Esta manera de ver la naturaleza y el ambiente y de relacionarse con ellos no siempre ha sido así; históricamente, la educación ambiental atravesó diferentes etapas. En sus inicios se abocó a salvar espacios y especies en peligro, luego comenzó a poner atención en los riesgos que la contaminación causaba ya no solo en los animales y plantas sino también en las personas, hasta entender la información y el conocimiento de las cuestiones ecológicas como una condición necesaria pero no suficiente, por lo que comenzaron a implementar entonces estrategias interdisciplinarias, dado que los problemas ambientales son básicamente ideológicos, económicos, sociales y políticos.

El sentido de trabajar por un ambiente sano se construye en un hacer diario, en una relación personal y grupal, por ello la toma de conciencia ambiental ciudadana solo puede traducirse en acción efectiva cuando va acompañada de una población organizada y preparada para conocer, entender y reclamar sus derechos y ejercer sus responsabilidades.

La mayoría de los sujetos que asisten a los centros educativos viven en zonas afectadas seriamente por diversos problemas ambientales; la falta de tratamiento del agua domiciliaria, los basurales próximos a sus viviendas, son algunos de los padecimientos a que se encuentran expuestos. Esta situación de vulnerabilización requiere ser desnaturalizada. Desde la EPJA podemos reconocer que los problemas ambientales no son ideológicamente neutrales ni ajenos a intereses políticos y económicos, tampoco son problemas de la naturaleza, sino de las sociedades en su relación con ella y hacia su propio interior.

En síntesis, la raíz de la crisis en la que hoy el ser humano se encuentra atrapado está en la visión que ha tenido la civilización occidental acerca de la Tierra: como adversaria que tiene que ser conquistada y puesta a su servicio a fin de ser explotada para sus propios fines como una posesión de dominio de derecho y con su capacidad ilimitada. Estas consideraciones deben servir de base a una conciencia ecológica, a amar, respetar, proteger, admirar, comprender el ecosistema global y a una ética que asegure la supervivencia de la especie humana con calidad, dignidad e integridad.

Corresponde un compromiso con los/las estudiantes sobre los problemas del ambiente y el desarrollo, participando en la búsqueda de estrategias para su abordaje y fomentando un sentido de responsabilidad personal y grupal respecto del ambiente, y una mayor motivación y dedicación respecto del desarrollo sostenible.

Contribuir a la problematización del entorno y de la propia conciencia sobre el mismo, posibilitando la generación de saberes que permitan la transformación de ese entorno y de esa conciencia. Romper la inercia, entendiendo a la educación como espacio propicio

para que las personas jóvenes y adultas debatan, reflexionen, creen proyectos, y expongan en sectores de mayor nivel de responsabilidad nacional y local el cuidado del ambiente.

Desarrollar la capacidad de empoderar al sujeto, de ayudarlo a crecer en procesos de autoestima y dignificación de la propia vida, de organización comunitaria haciendo que la ciudadanía aprenda a relacionarse en forma armónica con la naturaleza que le rodea, y de la que forma parte, para que sea ella la futura gestora de la protección ambiental.

A nivel estructural, las sociedades democráticas hoy se ven desafiadas a establecer procesos de inclusión social para lo cual es necesario tener niveles de crecimiento económico con distribución de la renta, y que a su vez dicho crecimiento económico se realice mediante procesos de aprovechamiento de recursos naturales con respeto, cuidado, protección medioambiental y sostenibilidad ambiental a futuro.

Es por ello que para lograr esto debe defenderse la centralidad del Estado como factor preponderante para el desarrollo sustentable desde el cual establecer políticas y acciones para el desarrollo económico y el crecimiento productivo que contemplen –al mismo tiempo- el cuidado del ambiente y el respeto por los bienes naturales.

2. Naturalización de la inequidad en el acceso a las determinantes de la salud

Desde una perspectiva antropológica, la salud y la educación son pilares fundamentales de una sociedad. La salud abarca la problemática de la preservación y la formación de los miembros de una comunidad. Conservar y proteger la vida, así como facilitar las mejores condiciones para el desarrollo de sus integrantes son algunas de sus finalidades permanentes.

La salud entendida como un proceso incorpora los conflictos personales y sociales como elementos constitutivos, invitando a la acción frente al conflicto y la transformación ante la realidad del contexto dado. El proceso de la salud y la enfermedad son hechos sociales tanto como biológicos, incluidos en un contexto político, económico y cultural. Si bien la salud es un derecho y está reconocido en numerosas convenciones, acuerdos y compromisos internacionales en el marco de los derechos humanos, la desigualdad, la pobreza, la explotación, la violencia e injusticia que aún persisten a nivel mundial, niegan la posibilidad de una vida saludable.

Sin embargo, la equidad, el desarrollo ecológicamente sostenible y la paz, son ejes centrales de una visión de un mundo que respete, aprecie y celebre toda la vida y la diversidad.

Los cambios económicos a nivel mundial han afectado profundamente la salud de las poblaciones y su acceso a las determinantes sociales de la salud como el agua potable, alimentación y nutrición apropiada, saneamiento básico, atención primaria de la salud, educación, vivienda, trabajo, tierra y sus recursos. A ellos deben sumarse las dificultades y carencias de medios e infraestructuras sanitarias.

Los recursos naturales del planeta están siendo agotados y la degradación ambiental resultante amenaza la salud de todo el mundo, sobre todo de las/los pobres. La persistencia de enfermedades prevenibles, el resurgimiento de otras como tuberculosis, mal de Chagas, dengue, cólera y el surgimiento y sostenimiento del V.I.H-S.I.D.A muestran la falta de compromiso de los Estados con los principios de equidad y justicia.

Para combatir la crisis mundial de salud se necesita emprender acciones a todos los niveles: individual, comunitario, regional, nacional y mundial. El derecho a un nivel de vida adecuado para el desarrollo avanza hacia acciones y políticas públicas estatales o no estatales, destinadas a la protección de la población.

Uno de los desafíos que se nos presenta en el ámbito educativo es el de las acciones

de prevención con un enfoque integral que promueva la salud reconociendo su carácter histórico y social. Se entiende a la prevención como “una construcción permanente de espacios más saludables, de apertura de alternativas y no como una mera transmisión de prescripciones” (TOUZÉ, Graciela; 2010:14).

El ejercicio al derecho a una vida saludable individual y colectiva invita a los propios sujetos de derecho a responsabilizarse y ser constructores de su propia salud y la de su comunidad. Este ejercicio de derecho que incluye al conocimiento, a la reflexión, a la autovaloración, posibilita a las personas elegir realmente y provocar un doble efecto: el auto cuidado y el cuidado de los demás.

La salud como bien social, con eje en la acción colectiva de una comunidad y en beneficio de ella, debe incluir los saberes de la población y así generar protagonismo por parte de todos los actores sociales.

En Argentina y en muchos países de América Latina hay una base poblacional nativa con importantes elementos culturales (formas de vida, concepción del mundo, costumbres, creencias) que establecen una percepción especial de los procesos de salud y enfermedad, y que proponen revisar los paradigmas sobre estas concepciones.

Lo que se conoce como medicina indígena, medicina tradicional o medicina popular es, precisamente, este saber de la población, mantenido a través del tiempo y a la vez modificado mediante el contacto y mezcla con diferentes grupos étnicos y sociales. Este saber sobre el origen de la enfermedad y cómo tratarla es utilizado actualmente por un amplio porcentaje de la población, especialmente de las zonas rurales y/o urbano-marginales en los que están incluidos estudiantes de la EPJA. Las diferentes culturas indígenas así como otras culturas populares nacionales, han incorporado a su saber muchos principios de la medicina científica para explicar la enfermedad. Sin embargo su concepción del mundo y costumbres siguen fuertemente arraigadas.

Los centros educativos de jóvenes y adultos se configuran como una puerta de entrada para instalar la preocupación por el cuidado de la salud como un derecho social y personal, problematizando las situaciones de vulneración de derechos, debatiendo y construyendo diferentes posibilidades para solucionar o mejorar la salud integral. Uno de los desafíos, desde la EPJA, es desnaturalizar la inequidad en el acceso a las determinantes sociales de la salud. Muchos de los jóvenes y adultos aceptan como condición inherente a su situación social esa dificultad de acceso, por ejemplo, a la atención primaria, provocando en muchos casos discontinuidad en los controles de vacunación, crecimiento y nutrición, y ausencia de consulta ante enfermedades estacionales y/o regionales en los centros de salud.

Es por ello que promover la reflexión, el análisis y la acción en la educación de jóvenes y adultos, junto a otras instituciones sociales y servicios de salud, permite desarrollar y fortalecer entornos, ambientes y estilos de vida más saludables.

Las/los estudiantes de la EPJA, de todos los grupos etarios y en especial las/los de tercera edad muestran su voz y sus saberes a la hora de hablar sobre las enfermedades, cómo prevenirlas y sobre otros elementos culturales relacionados con una vida saludable. Estos saberes les permiten tener un rol protagónico en la construcción de diferentes proyectos que promuevan actitudes comprometidas para la comprensión y resolución de problemas.

En este fluir de saberes, también circulan las necesidades de espacios de intercambio para visibilizar, compartir y ser escuchados en las distintas situaciones contextuales que atraviesan. Ocupan un lugar importante las problemáticas de alimentación y nutrición adecuadas, hábitos de preservación de la salud pública, educación sexual integral, aborto, abuso, embarazos no buscados-deseados, infecciones de transmisión sexual (I.T.S), enfermedades de transmisión sexual (E.T.S), enfermedades infectocontagiosas más

comunes, enfermedades endémicas, situaciones de violencia social y de género, inclusión de educación especial, consumo problemático de sustancias socialmente permitidas (tabaco, alcohol, fármacos) y las no legales en nuestra sociedad, relaciones interpersonales, soledad, viudez, necesidad de vinculación con diferentes espacios de socialización y recreación, entre otros.

Educar para la salud en la educación de jóvenes y adultos incluye un recorrido de construcción colectiva permanente en el trayecto educativo y no solamente con la impronta de la terapéutica y con epicentro en la acción de individuo sobre individuo.

El enfoque integral que promueve la salud de todas/os permite situarse desde un modelo multidimensional que incluye a los sujetos y sus contextos, haciendo visibles las diferencias y a la vez interactuando constructivamente con ellas, creando espacios de participación y reflexión y la promoción de experiencias grupales.

La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se involucra en las acciones que está desarrollando el Ministerio de Educación de la Nación desde el ámbito educativo relacionado con la prevención del consumo problemático de drogas, educación sexual integral (Ley Nº 26.150) y otras, articulando desde los centros educativos, junto a otras instituciones. Estas acciones permiten visibilizar los derechos y los posibles mecanismos para ejercerlos, proporcionando conocimientos, fortaleciendo las capacidades para asumir una vida responsable y contribuyendo a la tarea de eliminar todo concepto de prejuicio, estereotipo o prácticas basadas en la intolerancia.

3. El mundo del trabajo en la nueva configuración social, política y cultural

En el marco de los derechos humanos, todo sujeto tiene derecho al trabajo, a recibir un salario justo y digno, en condiciones laborales justas. Sin embargo, estos derechos no siempre han sido garantizados. Las últimas décadas del siglo XX estuvieron caracterizadas por políticas económicas que provocaron crisis estructurales que afectaron diversas instituciones. La economía tomó una dinámica global, financiera y desregulada; y el nuevo mercado de trabajo, ligado a la configuración de la economía capitalista y a la mercantilización del trabajo, comenzó a segmentarse y a ser excluyente. Esto trajo como consecuencia que sectores de la población no tengan acceso al trabajo o que se acepten formas precarizadas del mismo, con condiciones no adecuadas (bajos salarios, trabajo esclavo, ámbitos o espacios peligrosos, inadecuados) que conducen a mayores niveles de desigualdad. Aparecen los contratos temporales cuya protección social es muy reducida; la jornada de trabajo estandarizada (diaria, semanal, mensual) se vio modificada, afectando en muchos casos el derecho al descanso del trabajador.

Frente a esta situación, surgieron políticas compensatorias y de contención social (consistente en planes y programas), la promoción del “autoempleo”, la revalorización de actividades que en otras épocas no eran consideradas como trabajo. Consecuentemente, aparecen nuevas identidades laborales, con nuevas características y aspiraciones, que impactan en los “modos de vida” de las personas. Pero a pesar de las transformaciones que fue sufriendo, el trabajo es un valor que permanece; “los trabajadores no han dejado de valorar el trabajo como fuente de identidad, de desarrollo de su personalidad, de medio para la inserción en la sociedad” (Neffa, 2003:256). Esta afirmación apoya la concepción de que, a través del trabajo, los sujetos mantienen una relación con la naturaleza; consiguen el reconocimiento social, mediado por la relación con otros sujetos; y establecen una relación consigo mismo, aportando de esta forma al desarrollo personal y la construcción de la identidad.

Las instituciones educativas de la EPJA reciben cotidianamente a personas jóvenes

y adultas cuyas inquietudes principalmente están ligadas a sus necesidades de conseguir trabajo y sustento para la familia; es por ello que buscan culminar sus estudios formales y de esta forma acceder a mejores oportunidades, insertarse en el mundo laboral o continuar estudios superiores. En muchos casos, estas instituciones se configuran como el nexo principal entre sus experiencias cotidianas y la posibilidad de proyectar un futuro en mejores condiciones; la institución educativa

“...les brinda [a los sujetos] puentes y redes con el empleo que de otros modos estarían vedadas [...] que logran quebrar circuitos cerrados muestran la importancia de que las intervenciones no se conciban simplemente como el acceso a un conocimiento valioso, útil y/o significativo, sino también con una clara conceptualización de los obstáculos que operan en los mecanismos de selectividad del mercado de trabajo...” (Jacinto, 2008).

De esta forma, una preocupación de la educación de jóvenes y adultos es proporcionar herramientas para que los sujetos puedan aproximarse a las concepciones en torno al mundo del trabajo, recuperar sus experiencias y vivencias y desarrollar capacidades requeridas en el ámbito laboral actual.

Se requiere además que las propuestas educativas formen sujetos capaces de comprender el contexto socio productivo en el particular momento nacional, para participar activamente en los diferentes ámbitos de diálogo y concertación. Es importante entonces que las personas jóvenes y adultas, en tanto sujetos activos, sean protagonistas del diálogo social, entendiendo por diálogo social todo tipo de negociaciones y consultas o intercambio de información, entre representantes de los gobiernos, de los empleadores y de los trabajadores sobre temas de interés común relativos a las políticas económicas y sociales.

Ahora bien, el concepto de trabajo conlleva una heterogeneidad de formas y distintas connotaciones según las diferentes formaciones históricas y culturales; es decir, el concepto de trabajo ha sido construido socialmente. A partir de estas concepciones, surgen también distintas formas de organizar el trabajo. Asimismo, es frecuente la identificación de la noción de trabajo con la de empleo. El trabajo implica una actividad vital y propia del ser humano, algunas de estas actividades se convierten en una mercancía susceptible de ser intercambiada por una retribución económica o salario. Estas actividades son las que constituyen propiamente la noción de empleo. Es así como el empleo es una de las posibles expresiones del trabajo y no la única, esto tiene consecuencias significativas para pensar en el mundo del trabajo ya que requiere de una mirada más abarcadora de las actividades productivas, que no incluyen necesariamente la relación de dependencia, ni el salario.

La complejidad del mundo del trabajo implica diversas interacciones entre personas (con sus trayectorias, historias de vida y proyectos de futuro) con las distintas instituciones y organismos (con sus identidades y propósitos) en un contexto determinado. A partir de las particularidades existentes, surgen también nuevas circunstancias, nuevas representaciones, nuevos valores, que se conjugan con la cultura y pertenencia social de cada grupo particular. Es a partir de su propia cultura desde la cual el sujeto percibe la realidad y le da sentido, conformando un conjunto de percepciones, pensamientos, valores, y comportamientos que nos permiten ser y actuar frente al mundo. Sin embargo, no existe una cultura única y universal sino diferentes culturas. La sociedad se constituye a partir de grupos diferentes, que luchan en el interior de la misma a partir de una desigual apropiación de la riqueza, bienes materiales y simbólicos. Lo importante es entender que:

“mediante un análisis reflexivo de las posibilidades y los condicionantes sociales que se imponen a las personas, se puede facilitar la revalorización de las percepciones que las mismas tienen de sus prácticas y de sus posibilidades, ayudándolas a elaborar diferentes estrategias de acción para insertarse laboralmente” (Ferraro y Aparicio, en publicación).

De este modo, problematizar el contexto del mundo del trabajo supone no solo poner énfasis en el aprendizaje de las capacidades necesarias para el trabajo, sino también en el fortalecimiento de la capacidad de comprender la realidad y de participar de manera organizada en ella, a través del reconocimiento y desarrollo de los saberes adquiridos a lo largo de su trayectoria laboral y de vida. La educación puede contribuir a la inserción social de los sujetos en el mundo del trabajo si parte de reconocer y diagnosticar los problemas de la realidad cotidiana local, estimulando la formulación de preguntas básicas, que le permitan problematizar su realidad y generar los conocimientos necesarios para comprender y transformar organizadamente la manera en que se desarrollan actualmente las relaciones de trabajo que generan exclusión social y pobreza.

La recuperación del Estado para avanzar hacia formas de trabajo que dignifiquen a las personas requiere de políticas activas que combatan el trabajo precario, la explotación de trabajadores/as, como así también que fomente la distribución equitativa de la riqueza mediante la creación de condiciones para la protección de derechos de los trabajadores/as y la justicia en la distribución de la renta entre capital y trabajo. Asimismo es necesaria la organización de trabajadores/as para defender los derechos y disputar nuevas conquistas mediante la acción organizada (acción sindical) como así también defender distintas formas de desempeño laboral como la autogestión obrera, el emprendedurismo, el cooperativismo, entre otras.

4. Las relaciones asimétricas de género y su incidencia en la construcción de identidades

El género es una construcción histórica-social-cultural que fijó mandatos, maneras de ser y funciones de acuerdo con el sexo biológico de las personas. En esa distribución de roles y cualidades se puso en juego el poder patriarcal y la perspectiva heterosexual obligatoria. Para fijar su permanencia en el tiempo y preservar el orden social hegemónico fueron consideradas naturales y por lo tanto inamovibles, obligatorias, con alto costo en caso de trasgresión, y generaron situaciones de profunda desigualdad e injusticia en las relaciones interpersonales y en el acceso y uso de los bienes económicos, culturales y simbólicos subordinando, en general, a las mujeres y excluyendo a toda expresión que no fuera la heterosexual.

Esas maneras de ser y esos roles son afianzadas por casi todos los credos religiosos cargándolos con un adicional profundamente efectivo pues a esas cualidades femeninas y masculinas se las considera “virtudes” y a la heterosexualidad, específicamente ligada a la procreación, por lo que transgredir estos dos aspectos es situarse en lo “pecaminoso”. De esta manera es fácil quedar atrapado en las redes de la culpa que socava la autoestima personal.

Las relaciones injustas de género se manifiestan en todos los grupos sociales y

“... la categoría de género se convierte en explicativa de las formas en que se ordenan las prácticas sociales a través de los múltiples roles que asume un individuo en la vida social y que se materializan en acciones sociales que devienen en masculinas o femeninas en correspondencia con un contexto socio-histórico cultural determinado” (Kremenezer, E. 2011: 36).

Pero en los sectores de mayor vulnerabilidad en los cuales el ejercicio de derechos básicos adquiere un grado de dificultad permanente, las personas se encuentran más desprotegidas porque el sentimiento de postergación se instala como natural e invisibiliza los derechos y los posibles mecanismos para ejercitarlos; es decir, dificulta la mirada crítica del presente.

La población escolar de la EPJA, en su mayoría pertenece a esos sectores mencionados en los cuales algunas cuestiones de injusticias se viven, en parte por su persistencia generacional, como inherentes a la condición social. Pero además, son personas adultas con un recorrido vital que se traduce en experiencias e historias propias en relación con la construcción de subjetividad y ciudadanía. Subjetividades construidas en el entramado de las redes socioculturales que otorgaron permisos y prohibiciones, subordinación y dominio, roles y controles vinculados con la condición sexuada de los cuerpos pero también determinadas por el contexto en el cual transitaban desde el nacimiento. Ello significa la posibilidad de compartir respetuosamente las vivencias personales a partir de un diálogo de saberes que dé cuenta de los sufrimientos, los deseos, las expectativas, los temores propios de la heterogeneidad de las vivencias y de las diferencias etarias. En el espacio educativo se negocian constantemente las significaciones, siendo un ámbito propicio para poner en palabras lo que significa para cada cual vivir la sexualidad hoy, en el contexto particular donde se vive y con la manifestación sexual que sea.

Poder llamar a las cosas por su nombre, reconocerlas, nombrarlas y hablarlas es fundamental para salir de su trampa. El silencio en este tema como en tantos otros, no es inocuo. Oculta la violencia y la discriminación y por lo tanto, obstaculiza la posibilidad de percibirse como sujeto que puede mirar la realidad de sus vínculos, tanto como víctima de prácticas asimétricas pero también como reproductor/a de las mismas en las relaciones con pares, hijos/as, parejas, y además como defensora de su postura. La lógica patriarcal se sostiene y se perpetúa también a través de la práctica de las mujeres que han naturalizado la desigualdad que sufren y la replican en sus relaciones vinculares siendo así cómplices de la subordinación.

Si bien la problemática de género atañe a todas las personas a las mujeres, las afecta de una manera muy significativa. En general, soportan situaciones de violencia, que muchas veces atacan contra la integridad física y la vida. Pero aún, cuando no se manifieste en forma tan explícita también es violencia la sobrecarga de tareas y obligaciones en el ámbito familiar. Estas tareas, si bien legalmente tienen su reconocimiento, socialmente aún son consideradas como derivadas naturalmente de la función maternal, y así se le niega la categoría de trabajo y se invisibilizan las exigencias de tiempo, el desgaste físico y psicológico y la postergación del crecimiento personal y profesional que demanda el cumplimiento de una maternidad considerada sagrada. En muchos casos se suma además, el desconocimiento de la protección legal que ofrece el Estado como de los mecanismos para acceder a ella y las formas de autoprotegerse.

En los espacios educativos es posible analizar junto a otros las estrategias de superación, resistencia y contraviolenencia, y diseñar personal y colectivamente, acciones de transformación de sus propias prácticas vinculares a contramano de los mandatos de una sociedad que se resiste a perder algunos privilegios, y mira la diferencia como peligrosa, inferior, antinatural, o como una enfermedad. En esos espacios se viven relaciones de personas sexuadas por lo cual, la sexualidad es parte de la vida aunque pudo no ser contemplada en la formación docente y en los diseños curriculares. Se pueden afianzar los mandatos de género aún sin proponérselo (ya que circulan por múltiples carriles de decisiones o modos de expresión que por cotidianos y cercanos se perciben como inofensivos), o se puede instalar la propuesta de revisar los móviles de esa construcción histórica de género para abrir la puerta a los cuestionamientos, a los sentimientos, a los sentires, a la convivencia enriquecedora con las diferencias, a relaciones equitativas que permitan vivir el cuerpo, la afectividad y la sexualidad como reconocimiento de la igualdad en la diferencia.

En ese proceso de desnaturalización de prácticas se pondrán en juego las representaciones de quienes aprenden y también de quienes enseñan. Estudiantes y docentes

llevan a cuentas la propia historia, las negociaciones entre deseos y mandatos, la manera peculiar con que cada uno transitó la sexualidad personal y la mirada que proyecta como futuro. En ese sentido los cuestionamientos pueden incluir las situaciones más cotidianas y cercanas llevadas a cabo en las relaciones interpersonales en el ámbito familiar como el manejo del poder, del dinero, la distribución de tareas, la sobrecarga maternal, la toma de decisiones unilateralmente y en general, los múltiples vericuetos por donde circula la violencia relacional. Pero también incluye aquellas inscriptas en el escenario educativo como el lenguaje, las designaciones de tareas, lo que se dice y lo que no se dice y los aspectos generales que signan la interacción social en lo público.

Se trata de las diversas formas como se perpetúan los mandatos de género que no solo obturan el desarrollo integral de las personas sino que también condicionan las formas de ser del varón pues aún situándolo en lugar privilegiado en cuanto al poder lo priva de manifestaciones esencialmente humanas y niega la mirada enriquecedora de las múltiples formas de vivir la sexualidad.

Desde esta perspectiva se debería superar el enfoque biológico y medical. No significa que no se deban abordar esos enfoques como conocimiento del cuerpo y de las formas de prevenir las enfermedades que pueden afectarlo pero no tendría que limitarse a esos aspectos solamente. Tampoco se debe recurrir a un enfoque moralizante que juzgue con categorías de bueno o malo el ejercicio de la sexualidad humana y de los roles asignados. En su lugar podemos hablar de un enfoque ético que considera fundamental el cuidado de sí mismo y del otro/a/s, el derecho a ejercitar plenamente la sexualidad personal pero sin avanzar jamás sobre el mismo derecho de los/as demás y de sus deseos.

Las relaciones interpersonales generadas en el encuadre patriarcal determinan y legitiman los lugares sociales de la desigualdad y asimetría. Lo importante es develarlas. Que cada persona pueda situarse frente a las demás y saberse un interlocutor válido, más allá de cualquier diversidad identitaria (sexual, étnica, cultural) sabiendo que esa identidad se da en un proceso dinámico de construcción y reconstrucción sucedidas en el entramado de las relaciones sociales.

Los espacios educativos son espacios de articulación entre lo individual y lo colectivo, lo subjetivo y lo cultural donde se ponen en juego los deseos e intereses personales con los grupales generando pautas o reglas que, consensuadas y aceptadas, norman las relaciones interpersonales en la necesaria convivencia. Ese ejercicio ayuda a configurar sujetos flexibles, capaces de situarse socialmente como sujetos de derecho frente a otros que a su vez también lo son.

El desafío es abordar la complejidad de la problemática de género, de la construcción de subjetividades en cuerpos sexuados, de la vivencia de la sexualidad libre de discriminaciones, de las relaciones interpersonales en un marco de justicia, solidaridad y crecimiento personal, sin cabida para ningún tipo de violencia (física, verbal, psicológica, simbólica). No se pretende solamente mayor información ni mucho menos aceptación de definiciones o verdades; lo importante es deconstruir mitos, creencias, representaciones, mandatos incorporados fuertemente en la subjetividad de las personas, maneras solapadas de tutelaje, cuestiones sacralizadas como la maternidad, cuestiones silenciadas, juzgadas o recluidas al ámbito privado y por lo tanto, negadas al análisis colectivo y a decisiones políticas.

Desde este enfoque es posible pensar en la democratización de los espacios (familiar, escolar, áulico, barrial y otros) y en el interjuego de relaciones equitativas, enriquecedoras y complementarias. La solidaridad es fruto de un ejercicio y es también una construcción social. Implica que las personas, investidas de la calidad de sujetos protagónicos, apuesten a relaciones y vínculos paritarios como mucho más beneficiosos que los que conllevan privilegios, jerarquización o discriminación.

Esta perspectiva significa también y sobre todo un posicionamiento ético político pues se trata de una educación emancipadora que mira al cuerpo sexuado como el territorio inmediato del ejercicio de ciudadanía y a las relaciones interpersonales como el espacio donde se entrecruzan esas ciudadanías individuales y circulan por carriles democráticos, de negociaciones simétricas, de intercambios enriquecedores, liberado de prejuicios y estereotipos fijados con carácter universal que legitiman injusticias, subordinación y discriminación.

5. Diversidad sociocultural y desigualdad

Abordar la complejidad de la diversidad sociocultural en la propuesta curricular de la EPJA requiere poner en diálogo el conocimiento académico con los saberes y representaciones construidas por los/las estudiantes a partir de su cultura, su situación social, su historia personal y su experiencia vital.

El concepto de diversidad se ha resignificado a través del tiempo. Desde fines del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX fue asociado al de diferencia. El llamado Darwinismo Social postuló que las diferencias entre las culturas se relacionaban con su ubicación en la escala evolutiva. El salvaje, el bárbaro, el hombre civilizado eran, para este modelo los tres estadios que marcaban el progreso natural de las culturas.

Una noción de diversidad posterior deviene del relativismo cultural. Se plantea la imposibilidad de comparar las culturas, sosteniendo además, que los elementos de cada cultura son sólo comprensibles en relación a la totalidad que estas conforman. Para este modelo la diversidad da cuenta de lo distinto, de su abundancia, sin establecer diferencias valorativas.

Después de la segunda guerra mundial y con la occidentalización de las culturas producto del colonialismo, los modelos elaborados por las ciencias sociales permiten reconocer las asimetrías que este proceso generó entre las culturas. El concepto de diversidad se aleja del relativismo cultural para enfocarlo desde la desigualdad tanto entre las culturas como hacia el interior de las mismas.

Estos enfoques teóricos han permeado al sentido común que subyace en las interacciones sociales y forman parte del currículo oculto en la cultura institucional.

Con la carta de Declaración de los Derechos Humanos en 1948 esta nueva resignificación de la diversidad como desigualdad se reconoce universalmente. Hoy hablar de diversidad es hablar de situaciones de vulnerabilidad y de exclusión que se ven además afectadas por la posición que cada sujeto ocupa en la estructura social.

En Argentina la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos creada en 1975 y el Instituto Nacional contra el Racismo, la Xenofobia y la Discriminación (INADI) acompañan este proceso sobre la premisa de que la igualdad de oportunidades no es solo un punto de partida sino también lo es de llegada.

Con el paso del tiempo los diversos colectivos sociales han profundizado sus luchas y han encontrado un terreno más propicio para lograr sus reivindicaciones. Emergen en la escena otras subjetividades antes invisibilizadas, a partir de los reclamos de las mujeres en demanda mayor participación e igualdad, las necesidades de niños, niñas, adolescentes, adultos mayores y personas con discapacidad, las luchas de los pueblos originarios por el reconocimiento de su preexistencia étnica y cultural, la problemática de los migrantes y sus familias, la demanda de respeto y reconocimiento de las diversas orientaciones sexuales, los derechos de personas privadas de libertad y enfermos crónicos. Estas demandas son tan diversas como diversas son las subjetividades y adoptan características propias de cada región, momento histórico y contexto.

La situación de los pueblos originarios constituye un tema central en la problemática de la diversidad cultural en nuestro país. El holocausto de la conquista, el etnocidio de las campañas del Desierto y del Chaco y las políticas de asimilación cultural relegaron a los sobrevivientes a condiciones de extrema pobreza. Desde mediados de la década del 80 se inicia un proceso de reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de estos pueblos, de su derecho a una educación bilingüe e intercultural y al título de las tierras entre otros. El reconocimiento y valorización de las culturas originarias interpela a la sociedad, a sus instituciones y en particular a las educativas que aún conservan rasgos de la impronta civilizadora de su mandato fundacional.

Las condiciones materiales adversas constituyen el principal factor de desigualdad. La pobreza estructural que padecen los sectores marginados del sistema de producción y distribución de los recursos, condiciona el acceso a las oportunidades que producen movilidad social. Para este sector lo que aparece como igualdad formal de oportunidades se verifica como una desigualdad real en cuanto a sus posibilidades. La pobreza afecta en forma desigual a la población, golpeando con mayor crudeza a niños, adolescentes, ancianos, mujeres aborígenes y minorías étnicas.

Para que exista una real igualdad de oportunidades se requiere justa distribución del ingreso y del patrimonio material y cultural, la incorporación de la población a la ciudadanía, la posibilidad de participar e influir en las acciones del gobierno, la equidad en las relaciones de género, intergeneracionales y étnicas, además de la satisfacción de las necesidades básicas (Atria, 2004).

Problematizar implica, por una parte, desnaturalizar prejuicios ocultos en las prácticas sociales, descubriendo la red de significados que constituyen el sentido común y que permiten legitimar dichos prejuicios. Se requiere entonces superar la generalización y los estereotipos que actúan en el sentido de la invisibilización de los colectivos excluidos. También implica develar el mecanismo de enmascaramiento mediante el cual las personas se identifican con la valoración que les atribuyen quienes los discriminan, y en consecuencia intentan alejarse de la cultura estigmatizada mediante cambios de apariencia y negación de su identidad. Esto dificulta el encuentro con otros en la misma situación y la acción en defensa de sus derechos.

Por otra parte la problematización también implica dar cuenta de los procesos históricos que dieron lugar a los movimientos sociales y a la reivindicación de los derechos de estos colectivos, víctimas de la exclusión y discriminación. La conquista de América es un claro ejemplo de invisibilización de culturas aborígenes. Para lograr el sometimiento de los pueblos se recurrió a la muerte, la esclavitud, la destrucción de templos, obras de arte y ciudades, la prohibición de aplicar sus propias tecnologías de producción, uso de su lengua y manifestaciones religiosas.

Cuestionar la naturalización cotidiana de la desigualdad favorece el desarrollo de la capacidad de reconocerse como sujeto histórico, político, social y cultural. El reconocimiento de la propia subjetividad implica el reconocimiento de otras subjetividades también situadas históricamente, política, social y culturalmente. En este sentido, el problema de la diversidad es el problema de la otredad, en tanto que el “otro” es percibido como distinto y por lo tanto desigual. Se trata de construir un “nosotros” que incluya a toda la humanidad.

Abordar la complejidad de la diversidad sociocultural implica por una parte reconocer el derecho de los múltiples colectivos a la igualdad y a un trato igualitario en materia de oportunidades, pero también requiere el reconocimiento del derecho a la diferencia, a la valoración de culturas distintas y el respeto a ellas.

En este doble movimiento de reconocimiento de la igualdad y valoración de la diferencia, es posible la búsqueda de la transformación de las prácticas sociales con acciones

que promuevan el respeto, las relaciones sociales en un marco de igualdad, la superación de estereotipos y prejuicios, la vitalización de la memoria colectiva, la atención a las necesidades especiales y la promoción de derechos de los diversos colectivos.

6. El Sujeto ante un nuevo contexto histórico: de la ciudadanía formal a las prácticas emancipadoras

Las últimas décadas del siglo XX fueron las décadas de oro del predominio del mercado sobre el Estado. Este predominio generó un “Estado empequeñecido en su base social pero burocráticamente eficaz para servir al capital” (Boron, 2.003: 124) lo cual -a su vez- se tradujo en la ausencia del mismo en todo lo que tenga que ver con la vida social y los intereses de sus ciudadanos, reduciendo su intervención a viabilizar las medidas económicas impuestas por el mercado.

Este sistema capitalista -que convirtió a los Estados Nacionales en brazos ejecutores de políticas neoliberales con desregulaciones, privatizaciones, recortes presupuestarios, y otras medidas que los sucesivos gobiernos no dudaban en aplicar para no quedar fuera del mundo- vive hoy lo que algunos intelectuales se animan a considerar como el “hundimiento en la más terrible crisis sistémica” (Ramonet, 2009:15). Los pueblos reaccionan con estallidos sociales y los gurús del mercado desregulado ruegan que el Estado intervenga en la economía para salvar el sistema, un sistema cuya influencia no se limitó solo a la esfera económica sino que generó también una cultura mercantilista que afectó todos los aspectos de la vida social y cultural.

La Argentina no estuvo fuera de este proceso de influencia del mercado sobre todas las esferas de la sociedad. Los hechos del mes de diciembre del año 2.001 fueron el punto de inflexión que puso en cuestión los mandatos del mercado, el papel del Estado y la política en la sociedad. Con ello vino la necesidad de repensar la democracia en otros términos, en los que trascienda la formalidad y nazcan nuevas formas y espacios de participación social y política.

En este escenario, la construcción de ciudadanía desde la educación cobra una nueva dimensión, la que debe ser pensada desde sus mismos fundamentos. Al respecto, Oraison y Pérez plantean dos modelos dicotómicos de ciudadanía: “Ciudadanía asistida” y “Ciudadanía emancipadora” (Oraizón – Pérez, 2006:16). El primero fue sostenido históricamente por la ideología liberal, mientras que el segundo se desprende de las corrientes pedagógicas críticas.

En el campo de la lucha de estos dos modelos por la hegemonía de las representaciones sociales, el concepto hegemónico de ciudadanía se encuentra configurado -sin dudas- por los presupuestos filosóficos de la teoría política liberal, en mucho mayor grado que por los postulados de la teoría de la democracia (Vázquez, 2010:144), en tanto concepto más vinculado a una ciudadanía plena. La consecuencia es que la noción de ciudadanía está imbuida de la carga ideológica del liberalismo político y, en cambio, adolece de muchas de las premisas democráticas.

El paradigma de la teoría política liberal fue construido sobre una concepción contractualista y con base en la defensa de la igualdad de los derechos fundamentales de cada individuo: el único sujeto de derecho es el individuo, nunca un grupo social o étnico puede ser sujeto de derecho. Sin embargo, cuando la Organización de Naciones Unidas emite la Resolución de la Comisión de Derechos Humanos 2.000/52 que protege los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas, claramente pone en cuestión esta concepción filosófica al plantear la construcción de una Ciudadanía más colectiva, solidaria y participativa. Algunos intelectuales la llamarían Ciudadanía Sustantiva (Oraizón – Pérez, 2006:19).

Es evidente que estos derechos pueden garantizarse y ser puestos en práctica solamente en un Estado democrático pluricultural. Por lo tanto es el punto de partida que habilita pensar en una democracia más inclusiva y un ciudadano más protagonista de su tiempo.

Por esta razón no es posible pensar en el concepto de ciudadanía escindido del Estado, la democracia, la economía y la cultura, dado que la ciudadanía como tal es una construcción histórica en cuyo proceso siempre se pusieron en juego las tensiones entre las dimensiones a las que se hace referencia.

La ciudadanía no puede convertirse en una categoría cosificada, destinada a ser solo objeto de descripciones académicas de lo dado, ya que equivaldría a quitarle la esencia misma que le da sentido a las prácticas, a suponer que ya no hay nada que discutir sobre el papel del ciudadano en la construcción de su propia identidad.

Las personas jóvenes y adultas que llegan a los centros educativos se encuentran atravesados en su vida cotidiana por un complejo contexto socio cultural que los interpela, los condiciona y los desafía a superar -a veces con escasas herramientas- las condiciones de marginalidad en términos de acceso al conocimiento. Pero por otro lado, no son sujetos inactivos: tienen una vida social y reproducen, o generan prácticas dentro de los límites de su contexto. Integran diversos grupos de interés, son seres políticos y participan de relaciones de poder.

En este sentido, la educación en general -y la de jóvenes y adultos en particular- tiene un papel insoslayable como generadora de conocimiento y de conciencia ciudadana, como espacio de recreación y resignificación de las prácticas sociales que permitan avanzar hacia una ciudadanía plena, entendida ésta como vigencia real de los derechos humanos que otorgan contenido veraz a la democracia.

Por lo tanto, plantear una construcción de ciudadanía desde un enfoque emancipador implica superar la concepción conservadora que busca la normalización, adaptación y reproducción de un orden social establecido; como así también la superación de la herencia neoliberal que le asignó a la educación la función de producir sujetos competentes para el mercado.

Los espacios de formación de personas jóvenes y adultas, en tanto instituciones del Estado, deben asumir su praxis pedagógica como profundamente política y -desde este lugar- promover el proceso de construcción de la ciudadanía a favor de una perspectiva emancipadora, tomando como referencia las tensiones históricas que actuaron de condicionantes, los valores silenciados y las representaciones sociales legitimadas por ideologías antidemocráticas durante los continuos períodos de ruptura del orden constitucional en nuestro país. Dicho de otra manera: no se puede construir ciudadanía de espaldas al pasado. Construir ciudadanía desde la escuela implica cuestionar los valores sobre los cuales se ancló ese pasado.

Sin embargo, la sola reflexión sobre el pasado no genera un nuevo tipo de ciudadano, es necesario habilitar la palabra a los sectores más excluidos de tal manera que, en términos de (Stenhouse, 1984:62), "...les permita expandir su código lingüístico para constituirse en sujetos protagonistas de su propia historia e identidad...".

Por otro lado el cuestionamiento del pasado debe dar a luz una conciencia que tenga como horizonte una nueva sociedad, con valores más democráticos y participativos, donde la solidaridad se constituya en una práctica natural. Este proceso debe tener su origen en las prácticas cotidianas de los/las estudiantes y docentes, dado que es -en esas prácticas- donde se pueden visualizar las representaciones sociales factibles de repensar, aquellas donde los valores del mercado y las ideologías autoritarias han calado hondo en la sociedad. Visibilizar esos valores es fundamental en la construcción de una nueva ciudadanía.

Las instituciones educativas pueden ser ámbitos donde las acciones que parecen más “irrelevantes” tengan un alto sentido democrático. Un lugar donde se devuelva a la práctica política el valor constructivo, donde se generen espacios de participación orgánica y la comunidad esté integrada en forma activa. Donde la cultura se constituya en un espacio común y no reservado para intelectuales. La educación puede darle al ciudadano las herramientas para resolver problemas reales, que afecten el ejercicio de sus derechos ciudadanos, tanto a nivel individual como colectivo. Debe ser generadora de nuevos y constantes desafíos que lo comprometan con su contexto, con su comunidad. Asimismo, le corresponde generar prácticas que rompan las barreras culturales y étnicas, pero también promover acciones conscientes que permitan superar los prejuicios vinculados a pertenencias de clase social, preferencias sexuales, grupos de identidades culturales que a menudo se expresan en el contexto formativo.

Finalmente, es necesario contribuir a la construcción de una ciudadanía consciente de las ventajas que brindan las nuevas herramientas de la comunicación, pero también del riesgo de la deshumanización y alienación de los sujetos que el uso inconsciente de éstas puede generar. De lo que se trata entonces es de una participación crítica que trascienda la formalidad y genere cambios reales en el conjunto de la sociedad y en definitiva, de lo que Paulo Freire llama “una búsqueda permanente e inacabable de la completud humana” (Oraízón – Pérez, 2006:17).

7. El poder de lo comunicacional y su incidencia en la construcción de identidades autónomas individuales y colectivas.

La comunicación como proceso de interacción humana supone una complejidad y tiene una multidimensionalidad que torna muy difícil un enfoque abarcativo. Se atenderá a su papel fundante en la constitución de la identidad personal y colectiva, a la incidencia en esas subjetividades de los medios masivos como constructores de información y de opinión y a las posibilidades de trabajar esta temática en la EPJA.

La construcción de la identidad supone el reconocimiento del otro, de la otredad. Ese reconocimiento se da en la interacción comunicacional desde la gestación, es dinámica en la medida que se va otorgando significados diversos a sí mismo y a la alteridad, a ese vínculo con el otro del cual se depende para percibirse como sujeto distinto; se trata de la percepción subjetiva de sí mismo en interrelación con la representación que tienen los demás, a veces impuesta. Por lo tanto la comunicación constituye un proceso básico para constituirse como persona y como sujeto social; no se da en soledad y siempre se inscribe en un contexto determinado en el cual el sujeto se sitúa en un espacio social y en un tiempo histórico. El intercambio comunicacional es esencial en la constitución de sí mismo y en la interacción social.

Por esa ligazón esencial con lo social y lo histórico, la construcción de identidades es dinámica, por lo tanto la incidencia de la comunicación en los sujetos es permanente. A través de esa interacción comunicacional el sujeto se reconoce como social e histórico, reconoce el mundo que lo rodea y le otorga significado a las cosas y a su biografía en relación con los demás y con las representaciones que los demás tienen de él.

Desde este punto de vista resulta importante que cada sujeto se encuentre con su propia palabra como un elemento sustancial en su posibilidad de reconocerse y comunicarse. Sentirse habilitado para expresar su propio discurso y para interpretar y otorgar significación a los que recibe como sujeto pleno que logra esa plenitud en la interrelación. En este sentido y siguiendo las ideas de Paulo Freire se puede decir que cuando un alfabetizando elige su propia palabra, le da un sentido particular, propio, es allí donde comienza a definir su propia historia. De este modo, los discursos propios comienzan a tener sentido, relevancia y pertenencia para la persona.

Los medios de comunicación masiva constituyen una de las fuentes por las cuales las personas pueden conocer diversas miradas del mundo y de lo que acontece. Son medios que informan y la información constituye poder y el poder, generalmente, genera dependencias y relaciones asimétricas. Miguel Rodrigo (2000) sostiene que grupos dominantes y emergentes disputan y negocian espacios de participación en las relaciones sociales y comunicativas.

Si es un lugar de negociación, también lo es de poder y de disputa por el poder. “Desde siempre, la producción y distribución de la información ha sido inseparable del poder, de sus representaciones simbólicas y de las políticas para administrarlo” (Lázaro Luis, 2010:21).

La complejidad de la comunicación masiva incluye el factor económico que se pone en juego entre los que tienen la propiedad de la industria de la información y de la publicidad y los intereses que persiguen. Esa disputa económica e ideológica se manifiesta claramente en el poder globalizado que se constituye como el centro de distribución y construcción de la información, la cual es retaceada, parcializada o literalmente cambiada. Además, con el propósito de formatear las conciencias de los receptores, instalan una falsa representación de sí mismos como sede de la real democracia y de la independencia informativa. Sin embargo se trata, muchas veces, de una deliberada intención para que se perciba como natural o merecida la existencia de relaciones de desigualdad y de dominación preservando el orden hegemónico y obturando cualquier posibilidad transformadora. Esto sucede tanto a nivel nacional como mundial.

Si bien todo mensaje comunicativo tiene intereses que lo condicionan y configuran, en algunos casos, se construye un relato que está ligado al vértigo comunicacional y la repetición; sin lugar a la reflexión de causas y consecuencias, ni de pasado y futuro, solo el presente perpetuo y fugaz del acontecimiento. La violencia social y delictiva constituye la centralidad televisiva o se apuesta a la diversión rayana con la grosería y la obscenidad. Como sostiene José Pablo Feinmann (2008) hay una colonización y aturdimiento de las conciencias anulando toda actitud crítica. No resulta fácil forcejear con este poder que impone agenda a los gobiernos, crea relatos, instala necesidades e intenciones, hace ver lo que quiere que se vea, oculta lo que le conviene, presenta opiniones como verdades.

Por todo ello resulta insoslayable trabajar esta problemática con los/as estudiantes de la EPJA. En primer lugar hacer de los espacios formativos lugares donde cada una de las personas jóvenes y adultas pueda encontrarse con su palabra, pueda construir su autoestima personal y grupal de modo de sentirse sujeto activo convalidado para la expresión de su propio discurso en el cual puede reconocerse. Para eso, ese discurso propio debe involucrar la expresión de la totalidad de la persona, sus sentimientos, emociones, angustias, temores, y la corporeidad, entendiendo que el cuerpo es un vehículo esencial de la comunicación consigo mismo y con los demás.

Cuando la persona se percibe dueña de su discurso, y como sostiene Pietro Castillo (2005) puede gozarse en esa expresión suya ha logrado madurez comunicativa. Los espacios educativos de la EPJA deben ser ámbitos de aprendizajes de la valoración de lo corporal y de lo emotivo. Reconocer en la comunicación una de las fuentes de la realización placentera de la persona en cuanto le otorga la libertad de conectarse con su intimidad y poder expresarla sin sentirse amarrada a los estereotipos y mandatos ni por la imposibilidad de encontrar la propia forma de comunicarse. Romper esas ligaduras para liberar la expresión, la creatividad y la imaginación. Apropiarse de las posibilidades del lenguaje, “ser dueños de su modo de decir y de comunicar”. (Pietro Castillo, 2005:20).

El hecho educativo es un hecho comunicativo por excelencia, es una relación entre seres que se reconocen, que interactúan y que se construyen en la interlocución. Se relaciona con la comunicación del propio ser, con el pasado y con las interacciones presentes y futuras. Se pone en juego un intercambio no sólo lingüístico sino también de gestos, miradas,

posturas cargadas de significación. El/la estudiante de la EPJA como persona adulta tiene su propia historia comunicacional, marcada con episodios seguramente gratificantes y otros dolorosos, humillantes o de impotencia. Es ahí, en los espacios formativos, en la relación con sus pares y docentes donde podrá valorar unas experiencias y resignificar otras. En el intercambio y la negociación de significados y saberes, de experiencias y proyecciones, podrá construir su propia legitimación como ser comunicacional. Desarrollar sus capacidades de escucha, de diálogo y construir sus espacios para la creatividad y la imaginación. Por otra parte, si se ha legitimado como ser comunicacional podrá sentirse autorizado para descubrir, además de la significación explícita, la implícita que subyace en todo discurso, como un derecho a la dignidad comunicacional.

En todo proceso comunicativo circulan discursos, manifestaciones expresivas en sus diversas formas y se les asignan sentidos y significados conforme a las posibilidades personales y culturales de los receptores. Desarrollar las capacidades comunicativas da posibilidad de develar el poder de lo comunicativo, la intención que lo sostiene, desentrañar los mensajes subliminales, descubrir los intereses que se persiguen, y en algunos casos, los mecanismos de manipulación para desactivar la consciencia crítica individual y social.

En este sentido, se torna necesario fomentar la participación que lo lleve a elegir qué leer o qué escuchar. Debatir la democratización que significa la multiplicidad de fuentes comunicacionales, la valoración de lo local con voz propia y compartida, la comunicación participativa con mecanismos reales de retroalimentación que den cuenta de la organización y composición de la complejidad social, de sus deseos, necesidades y propuestas. Poder leer los distintos relatos independientemente del que haya presentado el poder hegemónico.

Los medios no solo presentan imágenes e información, también pretenden instalar e imponer pautas de conductas, formas de verse a sí mismo, a los demás y al mundo, valores muchas veces sustentados en el consumismo. Con el ejercicio cotidiano de la reflexión crítica puede seleccionar, comparar, e interpretar lo que lee o escucha.

En esta perspectiva la educación es innegablemente liberadora. Escucharse a sí mismo, ser escuchado, escuchar a los demás, buscar, seleccionar y compartir información, debatir intenciones, descubrir los mecanismos de manipulación, proyectar alternativas de participación son actitudes liberadoras que conllevan la construcción de autonomía personal y colectiva.

8. La apropiación cultural y las tensiones interculturales.

Diferentes momentos de la historia han propuesto a diferentes actores legitimadores respecto de lo artístico y de las expresiones de la cultura. El arte y la cultura latinoamericanos siempre han ocupado un lugar periférico y en estrecha relación de dependencia respecto del arte europeo desde la conquista misma.

Luego muchas corrientes artísticas, expresivas y vanguardistas de Latinoamérica promovieron la recuperación de valores locales. A pesar de ello, los modelos producidos para la legitimación de lo local, aunque imbuidos del color particular y la sensibilidad del contexto, continuaban reproduciendo modelos esencialmente europeos, con las mismas estrategias de consolidación y sus sistemas de categorías.

Esta es la razón por la cual se han conservado de forma tajante las distinciones entre el llamado arte “culto” por un lado y por el otro las artes aplicadas, las artesanías y las artes populares. Éstas últimas han adquirido tintes peyorativos y han suscitado más interés como objeto de estudio desde lo antropológico, folclórico y pintoresco, que desde lo estético.

Hasta hoy prevalecen estas diferencias valorativas entre las expresiones producidas desde lo popular y el arte “de museo”, o “de colección”. No es ingenua esta distinción y

tampoco lo son las estrategias que determinan el acceso o no de las personas al consumo de algunos de estos bienes culturales, ni la descalificación de otras expresiones de nuestra cultura, sino que deliberadamente forman parte del andamiaje que sostiene la hegemonía cultural.

En los años 60, en diferentes ámbitos de discusión acerca de la sociedad, se hablaba de Aldea Global. Hoy, la tecnología y la comunicación determinan un modo de vida pleno de interconexiones, expresado en todos los ámbitos de la cultura que nos señala que no es posible generar experiencias sin rasgos de globalidad.

Una muestra de la complejidad del proceso es que a pesar del fenómeno globalizador y la transnacionalización de subjetividades, se produce el estallido de nacionalismos y regionalismos, como una muestra más de la esencial necesidad del ser humano de referenciarse, afirmarse e identificarse localmente en lo que se es y se ha sido, identidad como “...lo que somos ahora mismo...” (Richard, Nelly, 2007:79), porque “... es una construcción, un proceso relacional que marca las similitudes y las diferencias [...] se establecen agrupamientos en la constitución del nosotros y diferencias en la separación de ese nosotros...” (Paulinelli, María, 2011:295). En esa constitución del “nosotros”, una enorme fuerza identitaria reside en la documentación histórica y en la posibilidad de las personas de acceder a los sitios donde se conservan aquellos testimonios que las hacen partícipes de un ayer común, que las explican y las determinan, las alienta a la persistencia, o al cambio.

La realidad de América Latina es calidoscópica y multicultural por lo cual, no es extraño que el arte aquí producido también lo sea, conformando una realidad plural e inaprensible. En nuestro país las expresiones artísticas también presentan esas características, como resultado de los procesos inmigratorios y las migraciones internas, el impacto de las transformaciones socioeconómicas y políticas vividas en nuestro país entre la década del 70, con la dictadura cívico militar y la crisis del 2001. Si bien la década del 90 marcó una nueva tendencia: todo, hasta la cultura, debía ser legitimado por su éxito en el mercado, ha sido más relevante la intervención de los medios masivos en el diseño del imaginario social y cultural.

Se ha intentado englobar con la denominación diversidad a aquellas expresiones del arte y la cultura popular que no resisten una clasificación o categorización desde los modelos hegemónicos, sumiéndolas en una generalidad difusa. Esto alienta a sus protagonistas y hacedores a encontrar en la revalorización de la memoria y el arte, ese vehículo capaz de denunciar las condiciones de la opresión social y cultural.

Pero la construcción de nuevas identidades sociales, laborales y juveniles, ha ido abriendo caminos a las expresiones de la cultura que emergen de los sectores populares y van cobrando fuerza sincrética. Desde allí emerge la cultura popular, confirmación de la existencia de prácticas sociales y simbólicas, representaciones colectivas de distintos sectores sociales. Estas poseen una particular cosmovisión y perspectiva de la vida, vinculadas con la memoria popular y el imaginario colectivo, en determinadas condiciones materiales de producción y reproducción social.

No obstante, los grupos así mencionados no siempre alcanzan a vislumbrar que lo que producen en su seno también forma parte de la cultura, que sus quehaceres artísticos diseñan un paradigma estético que ocupa lugar entre todo aquello denominado arte. Es necesario estimular la puesta en valor de las expresiones del arte y la cultura populares, por parte de todos los sectores de la sociedad, y sobre todo en los propios sectores en donde se produce su génesis.

A la hora de pensar la educación de personas jóvenes y adultas, es importante visualizar todos los aspectos de la cultura popular en sus expresiones, variadas y múltiples.

En nuestro país emerge con mayor fuerza la religiosidad popular, es decir, el conjunto

de creencias, actitudes, prácticas sociales y simbólicas a través de la cual expresan su concepción de lo sagrado presente en la cotidianidad de los sectores populares. También la música y el baile popular, a pesar de su enorme heterogeneidad, despliegan por igual un discurso montado en un lenguaje simple, accesible que toca temas como los afectos, las emociones, la violencia, la situación social. Temas bailables que sin embargo presentan fuertes alteridades, dándose citas multitudinarias en recitales de rock, bailantas de cuarteto y cumbia, tanguerías, festivales folclóricos.

La comunicación popular como expresión de la industria cultural de los últimos tiempos, en los que el teleteatro, el melodrama, las producciones que rescatan los vestigios del circo criollo, los reality shows, son consumidos ávidamente por todos los grupos sociales, pero han monopolizado los consumos de los sectores populares.

Por último cabe nombrar el fenómeno cultural del fútbol, constituido en masivo, atravesado por intereses económicos y por la pasión deportiva de vastos sectores sociales, en especial los populares. Además de las mencionadas, es necesario trabajar otra enorme cantidad de expresiones del arte y la cultura popular: los lenguajes con sus términos y vocablos identitarios, el uso del tiempo libre y las opciones para el ocio, la programación de TV y radio, los consumos de cine, la presencia de graffitis u otras construcciones simbólicas.

Portodo lo expuesto anteriormente, se revela de especial importancia para la formación de las personas jóvenes y adultas en cualquier sector de nuestra sociedad, profundizar el estudio, conocimiento y comprensión de las tramas de significación que conforman las matrices culturales presentes en nuestra sociedad, en su variedad y diferenciación: las del arte hegemónico (inaccesible en muchos casos y a veces carente de significación para los sujetos de EPJA), y las del arte y la expresión cultural popular.

Los/las estudiantes de EPJA se encuentran todos insertos en la vida adulta, con responsabilidades, en su mayoría al frente de un hogar, formando parte del circuito laboral, casi siempre en condiciones de informalidad. A su vez, el actual sistema socio económico y cultural ha ido rediseñando los vínculos comunitarios, transformando las realidades particulares en sitios de encierro, diferentes nichos culturales en los cuales cada grupo social pone en juego la mayor parte de su conjunto de actuaciones.

En consecuencia, es frecuente que el conocimiento y puesta en tensión de los aspectos de los contenidos culturales parezcan más ajenos, mediáticos, inaccesibles y poco prioritarios a los /las estudiantes, incluso por el desconocimiento de su existencia o la desvalorización hacia sus propias prácticas culturales.

Es menester tener en cuenta ideas de singular importancia en la problemática abordada, como la pertenencia social y la apropiación socio cultural, la multiculturalidad, en el sentido de la construcción que hace el sujeto de la relación con el entorno que lo contiene, el sentimiento de saber que “es de allí”, que pertenece a ese medio y que ese medio “le pertenece”.

Este proceso se realiza en relación al cúmulo de productos y artefactos culturales que constituyen, vuelven accesible y explican el bagaje cultural de nuestro tiempo, resultado del largo proceso de mestizaje e hibridación cultural que las sociedades han protagonizado.

La complejidad creciente de las expresiones culturales, una característica de este mundo globalizado, a la vez que está ahí, aparentemente y virtualmente al alcance de todos, va dibujando ghettos de reclusión cultural, dando lugar a complejos mecanismos de relación social.

Es por ello que partiendo desde la idea de multiculturalidad se presenta un desafío para la escuela de jóvenes y adultos: comenzar a transitar los caminos hacia la interculturalidad. Se trata de proponer al sujeto estudiante ser protagonista para abordar la construcción del conocimiento de la cultura y sus diferentes expresiones.

En pocas palabras: “... el desafío del “des-cubrimiento” y la “comprensión” de la cultura popular, constituye una instancia fundamental e imprescindible en relación a la Educación de Jóvenes y Adultos...” (Ameijeiras, Aldo: 2009) en todos los sectores de la sociedad.

Nadie es libre si no puede elegir cómo expresarse o con cuál tipo de expresión se identifica. Nadie puede elegir si no conoce las opciones entre las que puede optar, o con las cuales recrear nuevas alternativas que le permitan construir el discurso expresivo y estético que lo identifique con su comunidad, así como el lugar que quiere reservar del mundo para sí.

9. Desnaturalización de lo tecnológico: visibilizar la producción científica en lo cotidiano.

Desde el surgimiento de la sociedad industrial la inserción de lo tecnológico en lo cotidiano ha sido tan importante que resulta difícil encontrar entre los objetos y prácticas sociales actuales algo que no esté teñido por su presencia. Los motores, el agua de red, los transportes, los aparatos de telecomunicaciones, el gas envasado, las lamparitas eléctricas, los plásticos, la televisión digital o analógica, las computadoras, el diagnóstico por imágenes, entre otros, son una pequeña muestra del impacto de esta producción.

Si bien estos productos se han desarrollado en menos de un siglo, su presencia resulta tan habitual en la actualidad que las construcciones teóricas que las sustentan pasan desapercibidas para el conjunto de la población. De este modo su uso se naturaliza y se vuelve ahistórico en lugar de entenderse como construcciones socialmente situadas que responden a problemas e intereses de determinados grupos en un momento dado. Esta invisibilización del contexto de descubrimiento y producción de los saberes científico-tecnológicos oculta, entre otras cosas, los conflictos de intereses entre diversos grupos, los problemas vinculados a las patentes, es decir, la posesión estratégica de ciertos conocimientos lo que implica su efectivo control.

Al mismo tiempo, lo tecnológico no significa solamente el desarrollo de nuevos dispositivos que “aggiornan” nuestras prácticas diarias. Detrás del uso de la tecnología hay también relaciones de poder, de sometimiento y de dominación que son invisibilizadas detrás de un supuesto avance en la calidad de vida. Es muy posible que los hombres que en los siglos XVII y XVIII desarrollaron la máquina de vapor, no sospecharan que estaban creando un instrumento que habría de subvertir, más que ningún otro, las condiciones sociales de producción en todo el mundo, y que, sobre todo en Europa, al concentrar la riqueza en manos de una minoría y al privar de toda propiedad a la inmensa mayoría de la población, habría de proporcionar el dominio social y político a la burguesía.

Las clases dominantes, desarrollaron su poder a partir de la tecnología cambiando el tipo de trabajo, y no solo se apropiaron de los medios de producción, sino también de las ideas, los conocimientos a los que les puso nuevo dueño. Aquellas ideas de las que no logró apropiarse subrepticamente, las compró y negó el uso a sus autores, incluso para que desarrollos posteriores no les pertenezcan.

Esta apropiación de los conocimientos científico-tecnológicos y de su aplicación en unas pocas manos, impide que éstos contribuyan a solucionar muchos de los males de la humanidad que siguen sin ser afrontados. Mientras se enaltece la figura de los creadores del I-phone, no se hacen desarrollos tecnológicos que puedan resolver el hambre en África. Así resulta que mientras el sistema capitalista ha logrado una sobreproducción alimenticia, con la aplicación de la tecnología, ni esos alimentos ni esa tecnología llegan a los hambrientos.

Por todo esto, es importante que se comprenda que por un lado la tecnología no es solo tecnología de la comunicación sino que sus desarrollos están vinculados a una estructura social donde los que más tienen son los dueños de las patentes y que no solo las

usan para vender entretenimiento sino para establecer y naturalizar la propiedad privada de esta tecnología y a la vez decidir hacia quiénes se dirigen los beneficios de sus desarrollos.

A través de la globalización del uso de ciertas tecnologías se estandarizan los niveles de desarrollo de pueblos, culturas y sociedades de acuerdo a normas internacionales en las que, el acceso y el uso de la tecnología en sus diversas manifestaciones se toma como indicador de su capacidad como sociedad. Así, se margina a otras poblaciones cuyas manifestaciones culturales han permitido el acceso a otras tecnologías que no son las dominantes en el mercado occidental.

Acceder al uso de las tecnologías de uso corriente en las sociedades desarrolladas puede significar un grado diferencial de acceso a la salud, el trabajo, la educación permanente, sumando oportunidades y generando igualdad. Desde este punto de vista, el achicamiento de la brecha tecnológica es un imperativo de la formación de personas jóvenes y adultas. Implica la democratización del conocimiento y de las oportunidades que los espacios de formación deben brindar.

Se busca que desde la EPJA, las personas construyan, una visión crítica del quehacer de la ciencia, de sus principales desarrollos, y de sus aplicaciones tecnológicas de manera integrada con otros campos de conocimiento que permitan comprender problemáticas de carácter ambiental, tecnológico o social más amplias, al mismo tiempo que posibiliten la participación pública en su evaluación y control. Esto implica ampliar los horizontes de la cultura científica de los/las estudiantes de la EPJA para que puedan construir estrategias de pensamiento y acción que les permitan operar sobre la realidad para conocerla y transformarla.

El abordaje de este contexto problematizador supone además poner en discusión una cierta concepción de ciencia por la que los sujetos son atravesados a partir de las representaciones que socialmente circulan. En el imaginario social existe una idea de ciencia que asocia el saber científico con la idea de “verdad”, que la concibe como la manera “correcta” de interpretar el mundo. Esta imagen de “ciencia objetiva” es acompañada frecuentemente por una visión del conocimiento científico como desinteresado, movilizad únicamente por el deseo de saber, ajeno a cualquier mecanismo de poder y sin relación con los aspectos éticos.

A esta representación se contraponen una concepción diferente, como la que aquí se sostiene, que la concibe como una producción cultural, históricamente situada, y como una visión del mundo con un cierto consenso social. La ciencia, así vista, es un resultado de la cultura dominante, cuyas afirmaciones son provisionales (pero teñidas de una supuesta verdad) y cuyo valor esencial para la formación de jóvenes y adultos reside por un lado en su modo particular de buscar respuestas a problemas cuyas soluciones resulten de algún modo contrastables, y por otro, en develar las relaciones sociales que tienden a perpetuar las problemáticas que la ciencia elige como tales.

Esta visión de la ciencia incorpora una de las problemáticas centrales de la enseñanza: la necesidad de mostrar el contexto de producción de los saberes, tanto como sus resultados. Esta dimensión incluye el marco histórico, las actitudes y los valores, es decir toda la dimensión social y cultural de la práctica científica. Las consecuencias de esta concepción en la educación de jóvenes y adultos se traducen en la necesidad de presentar las situaciones teniendo en cuenta cuándo surgieron, quién o quiénes lo produjeron y en qué contextos sociales, es decir, a qué preguntas e intereses se está respondiendo con dicho conocimiento.

Esta forma de comprender la actividad científica y tecnológica tiene implicaciones específicas dentro de los espacios de formación. Implica cambiar la perspectiva de la educación en ciencias. Por ello se propone una educación científica que de acuerdo con los

lineamientos de la alfabetización científica y tecnológica sirva a la formación de todos/as los/as estudiantes, para su participación como miembros activos de la sociedad, reconociendo no solo los logros de la ciencia y su modo de producción y validación, sino también la posibilidad de usar estos saberes para analizar y reconocer sus aspectos vinculados al sostenimiento y naturalización de determinadas relaciones de poder.

Ampliar la participación democrática en asuntos que se vinculan con la ciencia y la tecnología implica también democratizar las decisiones en este terreno y evitar que sean territorio exclusivo de las tecnocracias. Tales aprendizajes incluyen, además de la comprensión y el uso de modelos y conceptos, el desarrollo de las destrezas de comunicación en relación con mensajes de contenido científico. El acceso y uso de la información relacionada a los problemas que plantea la actividad científica-tecnológica en nuestras sociedades es una herramienta imprescindible para el ejercicio de los derechos sociales en este sentido.

Es necesario que el conjunto de la población acceda a estos saberes, cuente con formación e información adecuada para comprender y desarrollar conciencia social sobre qué proyectos de investigación se financian y cuáles no, qué desarrollos resultan estratégicos para determinado grupo dentro de la sociedad y qué relaciones se ocultan, se mantienen y se refuerzan detrás de los supuestos “avances de la ciencia”.

10. El desafío de construir la organización comunitaria como espacio de participación ciudadana y de gestión de demandas comunes

En el contexto actual de cambios económicos, sociales, políticos, culturales y ecológicos se manifiestan tensiones entre la concepción de ciudadanía y su ejercicio concreto; se mezclan demandas, reclamos al Estado, formas de hacer, posiciones sobre lo que debería ser y sobre lo que debería hacerse. Es en este debate que corresponde poner en discusión los diversos roles que los actores sociales pueden desempeñar y desde allí construir diversos modelos de participación y ciudadanía acorde con la sociedad a que se aspira y a las relaciones sociales que se quieren fomentar.

Es necesario reflexionar acerca del sentido que adquiere la cooperación y la intervención activa en la formulación de nuevos modos de organización y colaboración, ya que son expresiones de participación ciudadana que surgen en el seno de diferentes grupos de la sociedad civil y en algunos casos requieren la articulación con proyectos más generales para un fin más amplio e inclusivo.

Las organizaciones comunitarias constituyen algunas de las expresiones organizativas que en los entornos de los centros educativos promueven el significado de la integración social, la conformación de espacios de prácticas políticas compartidas, la valoración de iniciativas comunes, la formación de sujetos solidarios, la organización política, entre otros. En este sentido los sujetos pueden percibirse como hacedores de la historia presente.

Si bien la existencia de las organizaciones comunitarias no es un hecho novedoso, ya que desde los años '60 empiezan a emerger organizaciones de diferente índole y centradas en diversas problemáticas, sí es novedosa su expansión en las últimas décadas. En los '90 y como consecuencia de las políticas neoliberales, se produce un gran crecimiento y una mayor visibilización de organizaciones que se conforman, independientemente de las gubernamentales, como ONGs, cooperativas, asociaciones barriales u otras para dar respuesta a necesidades no atendidas directamente por la gestión de gobierno.

En nuestro país este proceso repercutió en una serie de transformaciones en la relación entre el Estado y la sociedad tales como una fuerte descentralización del Estado Nacional y/o provincial, una crisis de representación de la dirigencia política, un proceso de fragmentación social y un cambio en los modelos de organización social.

Hay que destacar que en el nuevo siglo y fruto de la movilización social y de la organización comunitaria para responder a diversas necesidades colectivas, hay otras expresiones organizacionales en esos entornos territoriales que pueden visualizarse en un entramado de organizaciones políticas, religiosas, de movimientos sociales, entre otros con los que también los centros educativos pueden vincularse con el fin de promover ciudadanía.

Es por ello que en los últimos años se está dando un proceso de reconocimiento y valoración de las diferentes organizaciones como canales representativos y expresivos de la participación ciudadana y de la organización social, junto a un crecimiento de la credibilidad política.

En relación con el vínculo entre el Estado y la existencia de organizaciones sociales se puede identificar la tensión respecto al grado de autonomía o subordinación entre ambos, existiendo distintas posiciones al respecto. Una sostiene que si el primero cumpliera con sus funciones, la existencia de organizaciones sociales no tendría sentido y la otra defiende la presencia de las organizaciones como necesaria porque siempre hay que controlar lo que hace el Estado, se ocupe o no de los problemas sociales.

El desafío es instalar visiones y construcciones alternativas que sostengan por un lado que la gestión de políticas públicas de gobierno debe posibilitar el acceso igualitario a los bienes sociales, económicos, culturales y por otro que ubique a los sujetos en un lugar protagónico en la construcción de una ciudadanía activa; esto implica la oportunidad de todas las personas a participar e implicarse en las dimensiones de la vida social, de ser y formar parte de un proyecto más amplio que permita transformar positivamente la realidad comunitaria, provincial, regional y nacional.

La política pública, desde esta concepción sería expresión o fruto de una dinámica permanente; expresión de lo que se produce “desde arriba” (decisión política) y se configura “desde abajo” (disputa y movilización por parte de los actores) en un interjuego permanente donde actores sociales diversos establecen relaciones de cooperación, articulación, confrontación, disputa, con el Estado.

Desde esta concepción la política pública, si bien tiene un aspecto indisolublemente ligado a la “gestión social”, es considerada fundamentalmente como herramientas y dispositivos de transformación social.

Y, al mismo tiempo, la gestión comunitaria que desde visiones neofilantrópicas y asistencialistas ha sido asociada a la necesidad de organizarse de ciertos sectores generalmente marginados, debe pensarse como una instancia de participación ciudadana vinculada a la defensa de los derechos y la posibilidad de transformar la realidad en interrelación permanente con el Estado en una concepción amplia que redefine y amplía la noción de lo público.

A nivel comunitario, ser capaces de promover cambios supone -por un lado- desnaturalizar el estigma de la dependencia y la marginación y -por otro- comprender e implicarse para la construcción de espacios propios de representación y coordinación. En este sentido debe ponerse en juego un proceso de autogestión comunitaria que implique una planificación alternativa que opere desde la propia comunidad proponiendo actividades conjuntas a partir de intereses compartidos y del reconocimiento de su realidad, definiendo acciones para alcanzar las metas propuestas, construyendo así modos organizacionales adecuados para el logro de las mismas. Al mismo tiempo es preciso propiciar espacios de relacionamiento y articulación sistemáticos con actores sociales y políticos en los territorios y comunidades.

Para el sostenimiento de tales procesos son imprescindibles la participación y el compromiso de los ciudadanos. La primera como proceso y el segundo como condición,

necesarios para lograr objetivos colectivos. Participar es, ante todo un derecho, de carácter individual y sobre todo, colectivo. Ejercer y promover el derecho a la participación implica por un lado dar parte y por otro tomar parte. Supone abrir espacios y modalidades que den lugar para que intervengan y se involucren diversos sujetos, pero asimismo que los sujetos deseen tener un rol activo. Así, participar implica al mismo tiempo el derecho a tomar parte, en las decisiones y acciones, así como contribuir, es decir tomar la responsabilidad colectiva por el conjunto.

La participación en procesos de organización comunitaria implica la intervención directa de los sujetos de una comunidad en los procesos económicos, sociales, culturales, políticos, ecológicos según las características de la organización y las necesidades del contexto. Para ello es preciso problematizar y reflexionar sobre lo cotidiano para conocer realmente qué sabemos y qué debemos conocer de nuestra comunidad, cuáles son nuestros problemas, cuáles son las causantes de nuestra situación actual, por qué queremos organizarnos.

La construcción de una ciudadanía activa, el rediseño de la vida política para superar la crisis de representatividad, la inserción de las personas jóvenes y adultas al mundo del trabajo, el desarrollo de nuevos proyectos de integración social son asuntos que ponen en una encrucijada a la educación en relación a los ámbitos propicios para generar proyectos colectivos, la construcción de conocimientos que permitan el desarrollo de nuevos proyectos de integración social, la contribución que realiza al logro de la organización comunitaria.

Un desafío importante es de índole cultural. Es por ello que los ámbitos formativos cobran particular relevancia, ya que pueden no sólo ofrecer espacios para la participación, sino constituir un ámbito para el reconocimiento de saberes diversos y la construcción colectiva de saberes pertinentes a los intereses de cada comunidad. Al mismo tiempo pueden promover la producción propia de significados e interpretaciones, para lo cual se requiere de prácticas educativas que promuevan la integración de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la reflexión y el intercambio de experiencias, propiciando la construcción de conocimientos que se constituyan en una oportunidad para observar la realidad, analizarla y poder transformarla a partir de la acción concreta.

Pensar la educación de personas jóvenes y adultas en este marco implica reconocer que los sujetos participantes poseen saberes adquiridos a partir de sus prácticas sociales cotidianas, de su inserción en diferentes organizaciones, de sus trayectorias escolares, de sus experiencias extraescolares y de sus vivencias. En este sentido, la educación de personas jóvenes y adultas debe reconocer y propiciar ámbitos formativos más amplios, flexibilizando la categoría espacio temporal rígida, para integrarse a las realidades comunitarias, provinciales, regionales y nacionales, analizarlas e intervenir transformándola como ciudadanos con conciencia colectiva, social y ecológica respetando la diversidad.

Los espacios formativos no son ajenos a los sujetos que los transitan ya que comparten y son parte de un contexto común, por ello se convierten en una referencia y son responsables de ofrecer herramientas que les permitan a los/las estudiantes el desarrollo de capacidades para diseñar y establecer colectivamente proyectos de organización comunitaria tendientes a afrontar problemas comunes como así también a promover acciones colectivas.

Abordar desde las prácticas educativas la promoción y fomento de la acción colectiva desde las organizaciones comunitarias como espacios de participación activa, debe constituirse en una herramienta para la superación de situaciones concretas. Para ello es necesario que la propuesta metodológica vincule los conocimientos y las actividades de aprendizajes con los saberes y prácticas cotidianas de los estudiantes como así también con el contexto social de los sujetos, e implica un trabajo vinculado con el afuera institucional y con la posibilidad de leer las situaciones reales y las necesidades expresadas por los

estudiantes y/o su contexto. Para ello los contenidos curriculares tienen que ver con aprender a vincularse con esas organizaciones y a conocer modos diversos de promover la organización colectiva y la acción concertada.

Los modos que propone el/la docente para el desarrollo y construcción de capacidades, las formas en que organiza las tareas, los tipos de interacciones que promueve, las modalidades de participación que propone, se constituyen en aprendizajes que cobran mayor relevancia cuando se trata de sujetos adultos que, en muchos casos, tienen una vida social activa dentro del mismo territorio.

11. Derecho a la tierra y vivienda: Identidad, dignidad y oportunidades para todos

La historia nos muestra que en grandes porciones de territorio de los países que hoy conforman el MERCOSUR, se procedió al vaciamiento de los territorios, expulsando o eliminando a las poblaciones originarias por la vía militar, mediante aniquilamiento físico y expulsión masiva, para así controlar las inmensas superficies aptas ecológicamente para la producción agraria. Estas acciones se realizaron para entregar la tierra a la colonización, protagonizada por los inmigrantes de origen mayoritariamente europeo, que se había iniciado en forma sistemática inmediatamente después de consolidados los procesos independentistas.

En el caso argentino, la abundancia de tierras sustraídas por la vía violenta a los pueblos originarios fue también moneda de cambio para pagar servicios de deuda al extranjero. Se pagó con grandes extensiones de tierras fértiles obras de infraestructura de comunicaciones, como el ferrocarril de origen británico, e incluso se entregó tierras a cuenta de futuros empréstitos para financiar las sucesivas campañas militares orientadas a expandir cada vez más la frontera agropecuaria interna que se incorporaría por etapas al modelo agroexportador implantado por las oligarquías sudamericanas de base terrateniente.

América Latina tiene la mayor desigualdad en la tenencia de la tierra al compararla con las demás regiones del mundo. A pesar de los múltiples esfuerzos para regularizar los registros de tierras urbanas y rurales, todavía falta mucho por hacer para atender las necesidades de los grupos vulnerabilizados, especialmente mujeres, pueblos indígenas y campesinos a quienes se les niega sus derechos básicos sobre la tierra.

El patrón de tenencia de la tierra muestra que la mayoría de las tierras cultivables está en manos de la élite terrateniente y del Estado bajo latifundios improductivos, mientras que campesinos y pequeños agricultores que practican agricultura de subsistencia se concentran en minifundios y tierras marginales.

La mayor parte de la población rural no conoce los derechos que los asisten y, aun conociendo, la mayoría de las veces, no cuenta con los medios para acceder a ellos. Si las familias no pueden implementar un sistema productivo que le asegure una vida digna, terminarán abandonado la parcela de tierra para vender su fuerza de trabajo o directamente migrar definitivamente a algún centro urbano.

Una situación especial se ha dado en la actualidad a partir del explosivo desarrollo de ciertas actividades agrícolas, especialmente la soja. La aparición de productores e inversores “sin tierra” que arriendan extensas superficies y con un producto de altísima rentabilidad, desvirtúan el precio y presionan a los productores tradicionales que prefieren alquilar las suyas, cuando no venderlas y trasladarse a la ciudad.

Por tal motivo, las políticas al respecto juegan un papel importante en el crecimiento económico, la reducción de la pobreza y la gobernabilidad. Es innegable que la tenencia de la tierra y los derechos de propiedad son indispensables no sólo para el desarrollo económico, sino también, para dar apoyo a una serie de prioridades como la reducción de desastres

naturales, la protección del ambiente y las alianzas del sector privado y público para promover el desarrollo. Es necesario hacer un esfuerzo para que los sistemas de derechos de propiedad tomen realmente en cuenta los derechos de aquellos grupos más desprotegidos, mediante la búsqueda de mecanismos que conlleven a una verdadera inclusión social y participación transparente en cualquier iniciativa de reforma.

Sin acceso a la tierra ni condiciones que permiten la seguridad de la tenencia, las comunidades no tendrían la posibilidad de mejorar sus medios de subsistencia. Esta es recurso, propiedad, factor de soberanía y, a la vez, un patrimonio natural, económico, social y cultural tangible de los Estados, que se debe proteger, preservar de usos indebidos y de su concentración en pocas manos para que siga posibilitando la sostenibilidad de la existencia de las presentes y futuras generaciones.

La planificación urbana como responsabilidad del Estado está postergada en la agenda pública y su aplicación toma una forma tecnocrática, con escasos y superficiales espacios para que la sociedad civil y sus organizaciones participen efectivamente en el debate y definición del futuro de las ciudades. A la vez, no son adecuadamente consideradas las necesidades y los derechos de las mujeres, los pueblos originarios, niños, jóvenes, ancianos y personas con capacidades diferentes.

La planificación territorial constituye una política de Estado fundamental en el camino hacia la profundización del desarrollo con inclusión social. En un contexto de urbanización creciente, la recuperación de esta herramienta exige la construcción de un sistema urbano que dé cuenta de las necesidades de toda la población y apunte a ampliar las posibilidades de acceso a la riqueza que suponen las ciudades en términos económicos, ambientales, políticos y culturales.

El acceso a la vivienda se vuelve cada vez más difícil para gran parte de la población, especialmente los sectores en situación de vulnerabilización, que se ven obligados a asentarse en zonas no aptas o de alto riesgo. La política de subsidios y crédito para viviendas terminadas en serie, cada vez más extendida en la región, muestra serios inconvenientes entre los que se pueden mencionar: mayor segregación socio-espacial, falta de condiciones de habitabilidad, incrementos del precio del suelo, falta de seguridad de la tenencia por sujeción a contratos desmedidos y amenazas para la subsistencia económica de la familia.

La vivienda, no sólo está cada vez menos garantizada sino que, además, ya no es suficiente para conseguir la integración y, sobre todo, la igualdad. Ya no basta con la reivindicación de la vivienda y el barrio. Hay que plantear en qué entorno más amplio se inscribe, dónde está, qué accesos tiene a los equipamientos y servicios. Una vivienda representa para las personas un espacio de intimidad donde se desarrollan los vínculos afectivos, donde se construye su historia familiar y social, simboliza un lugar propio en el mundo que garantiza cobijo para su descendencia, espacio de crecimiento y desarrollo.

El derecho que rige nuestra organización como sociedad alumbra el reconocimiento del derecho a una vivienda digna en todos los niveles de la jerarquía normativa. El artículo 14 bis de la Constitución Nacional así lo establece cuando prescribe que “la ley establecerá el acceso a una vivienda digna”, es decir que nuestra norma fundamental obliga al Estado a satisfacer este derecho humano.

Sin embargo, persisten prácticas violatorias de derechos humanos que ponen en evidencia la falta de adecuación de la legislación interna de los Estados por ejemplo, en materia de desalojos, el incumplimiento de las recomendaciones hechas por los órganos de derechos humanos y la utilización del poder judicial y las fuerzas de seguridad para realizar actos que vulneran la dignidad humana y llevan a las víctimas a una condición de mayor desprotección y empobrecimiento.

El acceso a la vivienda se ha convertido en uno de los grandes problemas sociales para amplios sectores de la población, especialmente para los sujetos que asisten a nuestros centros educativos. La desigualdad de ubicación territorial genera mayores desigualdades sociales. A su vez, a la estigmatización territorial, se suma a otro tipo de discriminaciones que sufren los habitantes de estos espacios abandonados por la sociedad, quebrantando aún más la confianza interpersonal y la solidaridad y reforzando las desigualdades

Desde los espacios educativos de la EPJA podemos problematizar para que la cuestión del acceso a la vivienda digna se transforme en una política de Estado, que se continúe llevando a cabo una planificación de construcción de viviendas y que el Estado continúe invirtiendo recursos en ello. La redistribución de la riqueza podría reflejarse en esta política que permita a todos los habitantes acceder a una vivienda.

El derecho a no ser excluido es también el derecho a vivir dignamente sin discriminación alguna, independientemente del género, la edad, la colectividad a la que se pertenezca o de cuestiones sociales, económicas, educativas, culturales o cualquier otra. Atender este derecho supone que al modelo de exclusión debemos contraponer un modelo inclusivo, de integración social y territorial que ofrezca igualdad de oportunidades para el disfrute de los bienes, servicios, recursos y riquezas posibilitando así el ejercicio real de los derechos a una vivienda digna para todos los habitantes del país.

Todo ello implica cuestionar fuertemente la injerencia que implica en la consecución de este derecho, las presiones que ejercen los intereses tanto del mercado inmobiliario para el acceso a la tierra y a la vivienda en el ámbito urbano como de los intereses de los agronegocios para el acceso a la tierra rural. Es por ello que se requiere de una permanente regulación por parte del Estado hacia dichos intereses y a favor del derecho al acceso a la tierra, a la vivienda y al hábitat del conjunto de los habitantes, particularmente de los sectores populares y de los distintos grupos vulnerables.

12. La dimensión económica y sus efectos en la vida social

En las últimas décadas del siglo pasado, las políticas económicas aplicadas en nuestro continente respondían al llamado consenso de Washington, que no fue otra cosa que un acuerdo para fomentar la mundialización bajo el supuesto de que la especialización de las economías nacionales generaría una mayor calidad de vida de los ciudadanos. Este acuerdo implicaba la apertura de los mercados (que se traducía en ausencia de impuesto a las importaciones y eliminación de subsidios a las empresas nacionales), liberalización financiera internacional (libre flujo de capital y liberalización del precio del dólar) y privatizaciones (a fin de reducir el déficit fiscal de los Estados en los denominados países en vías de desarrollo). De esta forma, se daba origen a la era del neoliberalismo que dejó como saldo una Latinoamérica empobrecida bajo los efectos de cada una de las recetas del Fondo Monetario Internacional, cuya intervención era legitimada por la posibilidad que tenían los países latinoamericanos de acceder al apoyo internacional.

La historia argentina en este período da cuenta de un modelo de acumulación que tiene la particularidad por un lado de revelar las relaciones de poder en el contexto mundial y sus efectos sobre el contexto nacional y por otro lado, visualizar el papel del Estado en tanto garante del proyecto hegemónico que se instaló en cada coyuntura política. Esto permitió contextualizar las acciones de los distintos sectores sociales y los intereses a los que respondían y además visualizar el lugar que ocupó el país en el mundo en las últimas décadas del siglo XX como rehén de un modelo económico que priorizaba la rentabilidad de los grupos financieros concentrados sobre los intereses del conjunto de la sociedad. Frente a esta situación de desamparo para vastos sectores sociales, fue evidente el surgimiento de nuevas formas de economías, donde el cooperativismo, los proyectos de recuperación de

ámbitos laborales por parte de los trabajadores, las economías regionales y los nuevos tipos de intercambios económicos y productivos comenzaron a ocupar espacios de importancia.

El impacto de los procesos de globalización ha generado un contexto sociopolítico y económico cultural complejo. Este escenario ha complejizado también las habilidades que requieren los individuos y colectivos para participar eficazmente de los procesos de desarrollo y es así como a la alfabetización tradicional que habilitaba a las personas para la participación en los sistemas de signos y símbolos culturales de una sociedad letrada, se agrega ahora el requerimiento de una alfabetización económica. Esta alfabetización supone proporcionar a los sujetos los conocimientos y capacidades para comprender las complejidades de una economía cambiante y el funcionamiento del mercado, dado que la sociedad globalizada es también la sociedad de los consumidores.

Por otro lado, potenciados por el auge de la comunicación, se ha instalado en la opinión pública un sinnúmero de conceptos económicos, que no necesariamente han tenido un correlato en la explicitación de sus significados y el impacto social que los mismos conllevaban, fundamentalmente conceptos que intentan explicar la pertinencia de las medidas económicas implementadas por los sucesivos gobiernos.

En general estos conceptos como objeto de análisis suelen quedar fuera del ámbito formativo y sin embargo constituyen un núcleo de relevancia que en distintos niveles afectan al conjunto de la sociedad y determinan en mayor o menor medida las posibilidades objetivas de desarrollo colectivo del conjunto de sujetos a los cuales debemos acompañar en su proceso de formación como ciudadanos autónomos y críticos. Un abordaje de estos temas desde la educación no sólo es una necesidad por mera acumulación de capital cultural, sino que permitirá consolidar el sistema democrático con ciudadanos capaces de comprender y reflexionar sobre la toma de decisiones políticas y los dispositivos discursivos que se configuran en esa trama comunicativa.

Sin embargo este proceso de construcción colectiva del conocimiento debe tener como punto de partida aquellos aspectos de la vida cotidiana de los/las estudiantes en los cuales la economía los involucra directamente; desde la economía doméstica, donde toman decisiones cada día respecto a ingresos y gastos, como así también en su calidad de consumidores a la hora de decidir los productos a consumir y sus formas de pago, hasta reflexionar sobre los temas económicos socialmente relevantes. Por otro lado, las personas jóvenes y adultas de la EPJA se encuentran vinculados al campo laboral, donde se ven afectados positiva o negativamente por las decisiones o políticas empresariales o de sus compañeros de trabajo; un ámbito donde deben familiarizarse con conceptos tales como contratos, nóminas, retenciones, y otros. En definitiva, un campo donde no pueden ser neutrales por cuanto son parte interesada en la dinámica laboral que lo contiene.

También es necesario asumir desde los centros de formación de Jóvenes y Adultos que, por la propia dinámica de la economía, los/las estudiantes se encuentran o se encontrarán progresivamente en una relación cada vez más estrecha con el mundo financiero, ya sea como consumidores de productos financieros (cajas de ahorro, cuenta corriente, y otro) o por necesidad de créditos y préstamos u otro tipo de servicios de ese ámbito de la economía, para el cual necesitan o necesitarán herramientas que le permitan enfrentarse con solvencia ante estos nuevos desafíos que su realidad les presenta. Se impone entonces la necesidad de repensar la relevancia de los aspectos económicos en la sociedad a fin de profundizar la alfabetización económica.

Cada uno de los aspectos mencionados es necesario visualizarlos y ponerlos en contexto, hacerlos significativos, convertirlos en objeto de estudio, a fin de contribuir al desafío de una formación integral de los/las destinatarios/as de la EPJA que les permita enfrentar con mayor nivel de conocimiento su propia realidad. Pero este abordaje debe ser

hecho también desde una relación dialéctica entre teoría y praxis, es decir un abordaje que le permita al estudiante tomar conciencia e internalizar de manera significativa la importancia de tales problemáticas en el desarrollo de sus capacidades. Por otro lado, es necesario también familiarizar a las personas jóvenes y adultas con aquellos mecanismos administrativos que constituyen el proceso de conformación de las instituciones privadas y públicas, los distintos tipos de entidades y sus funciones sociales.

Finalmente, es fundamental el abordaje del desarrollo socioproductivo del contexto del que forma parte el estudiante de manera que pueda vincularse conscientemente al mundo laboral a partir de un análisis de las potencialidades que le brinda su contexto en términos económicos. De esta forma, es importante también pensar en términos de la economía social, poniendo en evidencia las acciones de los sujetos como protagonistas de actividades económicas que modifican su entorno y sus condiciones laborales, a través del acceso ciudadano y comunitario a prácticas sociales emergentes de producción, distribución y consumo de bienes y servicios de perfil autosostenido o autogestionario.

Es así que abordar el tema de la economía en los espacios formativos de la EPJA resulta relevante en tanto podamos identificar aquellos aspectos de la economía factibles de ser problematizados a raíz de la importancia que ellos tienen en el cotidiano de los destinatarios de la educación de jóvenes y adultos.

BIBLIOGRAFÍA

ACCIÓN INTERNACIONAL POR LA SALUD; COMITÉ DE DEFENSA DE LOS DERECHOS DEL CONSUMIDOR; y otros; (2010); El derecho a la salud y la atención de la salud en Bolivia. Interculturalidad y derecho a la salud.; AIS-IBFN-CODEDCO-FUNAVI; Bolivia.

ADURIZ BRAVO, Agustín; (2005); Una introducción a la naturaleza de la ciencia. La epistemología en la enseñanza de las ciencias naturales; Fondo de Cultura Económica; Buenos Aires.

Albornoz, Luis A.; (compilador); (2011); Poder, medios, cultura; Paidós; Buenos Aires.

AMEIGEIRAS, Aldo; (2009); Las culturas populares en la sociedad argentina actual Documento del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación; Buenos Aires.

ANDER EGG, E. ;(1992); La animación y los animadores; Nancea; Madrid.

ARENAS, Nelly; (1997); Globalización e identidad latinoamericana; Revista Nueva Sociedad N°147; Caracas.

ARGUMEDO, Manuel (2011). La evaluación participativa del Proyecto Educativo Institucional. Programa Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes. Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Educación de la Nación. Bs. AS.

ARROYO, Daniel; (2010); Políticas Sociales. Ideas para un debate necesario”; Ed. La Crujía: Buenos Aires

ATRIA, Raul; (2004); Estructura Ocupacional, estructura social y clases sociales; CEPAL; Santiago de Chile.

BARBERO, Jesús Martín; (1987); De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía; Gustavo Gili; Barcelona.

BIANCO, Augusto;(1987); Pequeña historia del trabajo; Contrapunto; Buenos Aires.

BIRGIN, A.; DUSSEL, I.; DUSCHAVSKY, S. TIRAMONTI, G.; (1998); La formación docente, cultura, escuela y política. Debates y experiencias; Troquel; Bs.As.

BOFF, Leonardo; (2011); Sostenibilidad y cuidado (artículo); El desarrollo humano sostenible; N° 440, fecha 24-6-11; en www.servicioskoinonia.org

BOLVIN, Mauricio; Rosato, María; Arribas, Victoria; (2004); Constructores de Otredad; Antropofagia; Bs. As.

BORON, Atilio;(2003); Estado, Capitalismo y Democracia en América Latina; Colección Secretaría Ejecutiva; CLACSO; Buenos Aires.

BRUSILOVSKY, Silvia y CABRERA, María E.; (2005); Cultura Escolar en la Educación Media para Adultos. Una tipología de sus Orientaciones. En: Convergencia, mayo-agosto, año/vol.12 N° 38; Universidad Autónoma del Estado de México; Toluca; México; en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/105/10503811.pdf>

CALVO MUÑOZ, Carlos, (2008); Del Mapa escolar al territorio educativo. Nueva Miranda; Santiago; Chile.

CAMPAÑA DE REACTIVACIÓN EDUCATIVA DEL ADULTO PARA LA RECONSTRUCCIÓN. CREAR; (2008); Compilación de materiales; Grupo coordinador de la edición; DEJA; Bs. As.

CAÑAL, Pedro; 1999); Investigación escolar y estrategias de enseñanza por investigación; en Revista Investigación en la escuela; año XIII; no 38; Díada; Sevilla.

CARLI; Sandra ; (compiladora); (2003); Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina; La Crujía; Stella; Buenos Aires

CASTEL, Robert; (1997); Las metamorfosis de la cuestión social; Paidós; Buenos Aires.

COREA, C. y LEWKOWICZ, I.; (2004); Pedagogía del aburrido; Paidós; Bs. As.

DEVRIES, Osvaldo; (1995); Una aproximación a las relaciones entre salud y educación. Salud y educación; Paidós; Bs. As.

DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA 3er Año; Coordinado por C. Bracchi; (2008); Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires; La Plata.

FEINMANN, José Pablo; (2008); La filosofía y el barro de la historia; Planeta; Buenos Aires.

FERNANDEZ, Ana .María.; (2010); La mujer de la ilusión, Pactos y contratos entre hombres y mujeres; Paidós; Buenos Aires.

FERRARO, Soledad y APARICIO, Graciela (en elaboración); Cartilla para docentes Área Formación para el Trabajo; Dirección General de Enseñanza de Adultos; Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

FERRER, Aldo; (2009); Vivir con lo nuestro. Fondo De Cultura Económica. Buenos Aires. (1ra. Ed. 1983).

----- (2008); La Economía Argentina. Desde sus orígenes hasta principios del siglo XXI. Fondo De Cultura Económica. Buenos Aires.

FERRO, Silvia Lilian; (2011); La Tierra en Sudamérica. Instituto para el Desarrollo Rural de Sudamérica; Argentina.

FREIRE, Paulo; (2004); La importancia de leer y el proceso de liberación; Siglo XXI editores; México.

-----; (2009); El grito manso; Siglo veintiuno; Buenos Aires.

-----; (1999); Pedagogía del Oprimido; Siglo XXI; México.

-----; (2002); Educación y Cambio; Galerna-Búsqueda Ayllu; Buenos Aires; citado en Oraisón - Perez; (2.006); Revista Iberoamericana de Educación Nº 42; OEI; en <http://www.rieoei.org/rie42a01.pdf>.

FOUCAULT, Michel; (1995); Historia de la sexualidad. La voluntad de saber; Siglo veintiuno; Buenos Aires.

FOUREZ, George; (1998); Alfabetización científica y tecnológica; Colihue; Buenos Aires.

GARCIA CANCLINI, Néstor; (1977); Arte y sociedad en América Latina; Grijalbo; México.

-----; (1990); Culturas híbridas. Estrategias para entrar u salir de la modernidad; Grijalbo; México.

GARCÍA, Juan y GARCÍA, Francisco; (1989); Aprender investigando; Díada; Sevilla.

GIL PÉREZ, Daniel y VILCHES, Amparo; (2006); Educación, ciudadanía y alfabetización científica: mitos y realidades; en Revista Iberoamericana de Educación; no 42; Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI).

GOMARIZ, Enrique; (1922); los estudios de género y sus fuentes epistemológicas: periodización y perspectivas; FLACSO; Chile.

GONZÁLEZ, INÉS (2010) Entre el Estado y el mercado. ONGs y sociedad civil en la Argentina. Bombal – CEDES-CONICET -http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/politica_social/documentos/sociedad_civil/Entre_el_Estado_y_el_Mercado_Gonzalez_Bombal.pdf. Consultado el 11/09/2011

GUIMARÃES, Roberto P.; (2002); La ética de la sustentabilidad y la formulación de políticas de desarrollo; en ALIMONDA, Héctor (comp.); Ecología Política. Naturaleza, sociedad y utopía; CEPAL; Santiago de Chile.

GUTIÉRREZ Francisco, CRUZ PRADO R.; (2000); Eco pedagogía y Ciudadanía Planetaria; Stella; Argentina.

HERRERA, María José; (1999); Nueva Historia Argentina: Arte, Sociedad y Política; Sudamericana; Buenos Aires.

IOVANOVIĆ, Marta Liliana; (2003); La sistematización de la Práctica Docente en Educación de Adultos, en Revista iberoamericana de Educación OEI.

JACINTO, Claudia; (2008); Políticas públicas y perspectivas subjetivas en torno a la transición laboral de los jóvenes; en Marta Novick y otros; El Estado y la reconfiguración de la protección social; SXXI; Buenos Aires.

JORBA, Jaume y PRAT, Ángel; (1998); Hablar y escribir para aprender; Universidad Autónoma de Barcelona; Síntesis; Barcelona.

KREMENEZER, Edit; (2011); Sexismo y estereotipos de género en el ámbito escolar, en Novedades Educativas Nº245; Buenos Aires.

KROEGER, Axel; LUNA, Rolando; (1992); Atención primaria de la salud. OPS; Serie PALTEX; México.

LA SERNA, Carlos; (2010); La transformación del mundo del trabajo. Representaciones, prácticas e identidades; Ciccus; FLACSO; Buenos Aires.

Lázaro, Luis; (2010); La batalla de la comunicación; Colihue; Buenos Aires.

LORENZATTI, María del Carmen (2005); Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos; Ferreyra Editor; Córdoba.

LEMKE, J.; Aprender a hablar ciencias; (1997); Paidós; Buenos Aires.

MARINA, Mirta; HURRELL, Silvia; y otros; (2011); Educación sexual integral: para charlar en familia; Ministerio de Educación de la Nación; Buenos Aires.

Módulos de Orientación para formadores en Desarrollo Socio – Comunitario; (2005); Dirección nacional de Juventud. Secretaria de Políticas Sociales y Desarrollo Humano – Ministerio de Desarrollo Social de la Nación; Buenos Aires.

MORGADE, Graciela; (coordinadora); (2011); Toda educación es sexual; La Crujía; Buenos Aires.

MOVIMIENTO PARA LA SALUD DE LOS PUEBLOS; (2010); Declaración para la Salud de los Pueblos.

NEFFA, Julio; (2003); El trabajo humano: contribuciones al estudio de un valor que permanece; Lumen; Buenos Aires.

NEUFELD, María; GRINBERG, Sofía; y otros. (1999). Antropología social y política. Eudeba. Buenos Aires.

ORAISON, Mercedes, PEREZ Ana María; (2006); Escuela y Participación: El Difícil Camino de la Construcción de Ciudadanía; Revista Iberoamericana, Nº 42; Buenos Aires.

ORTEGA, Julio; (1995); Identidad y post modernidad en América Latina; Revista Actualidades N°5; Venezuela.

PAULINELLI, María (2011); Apuntes de Cátedra Movimientos Estéticos y Cultura Argentina de la Escuela de Ciencias de la Información de la UNC; Córdoba.

PERALES PALACIOS, Javier y CAÑAL, Pedro; (2000); Didáctica de las ciencias experimentales; Marfil; Buenos Aires.

PERCEVAL, María Cristina y TIMERMAN, Jordana (coord.); (2011); Derecho a la Ciudad: por una ciudad para todos y todas. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación; Argentina

PEREZ SOLER, Eduardo; (1997); Centro y Periferia; Revista Internacional de Arte Lápiz N° 128 y 129; Mar Menor Comunicación S.L.; España.

PINTA DE ALMEIDA, Bernardo; (1999); De la Reproducción; Revista Internacional de Arte Lápiz, N° 128-128; Madrid.

POZO, Juan Ignacio y GÓMEZ CRESPO, Miguel Ángel; (2000); Aprender y enseñar ciencia; Morata; Madrid.

PROPUESTA CURRICULAR ALFABETIZACIÓN Y NIVEL PRIMARIO (2008); Educación Permanente de Jóvenes y Adultos; Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba; Córdoba.

RAMONET, Ignacio;(2009); La Catástrofe Perfecta: Crisis del Siglo y Profundización del Porvenir; CI; Buenos Aires.

REDONDO, P.; MARTINIS, P. (comps); (2004); Igualdad y educación. Escritura entre dos orillas; Buenos. Aires. Del Estante; 2004.

Revista Interamericana de Educación de Adultos. Año 31/ número 1/ Ene – Jun; 2009.

RIBEIRO, Gustavo Lins; (1991); Ambientalismo y desarrollo sustentable. Nueva ideología/utopía del desarrollo. Revista de Antropología, n°34; Sao Paulo.

RICHARD, Nelly; (2007); Fracturas de la Memoria – Arte y pensamiento crítico; Editorial Siglo Veintiuno; Buenos Aires.

RITZER, Gerge. (1993), Teoría sociológica contemporánea. Mc Graw; México

RIVERO, Daniela y CELMA, Luis; (2006); Tomar la palabra, incluir nuestras voces. Sistematización de la experiencia del programa de Terminalidad educativa y formación profesional para todos y todas en Córdoba. M.E., MICyT y MTEySS; Córdoba.

ROCA, Emilia; (2005); Mercado de trabajo y cobertura de la Seguridad Social, en Revista de Trabajo Número 1 “El empleo en el debate de las Americas”. Méti; Argentina

SCHÖN, Donald. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Ediciones Paidós. Barcelona.

SHALOM, Héctor; CHEMEN, Silvina; y otros; (2004); Los Jóvenes y sus Derechos: Saber actuar, exigir y denunciar; Lugar; Buenos Aires.

SIDICARO, Roberto; (2007); Revista Ñ N°172; Buenos Aires.

SPINOZA, Martín; (2007); El análisis del saber en el trabajo: ponencia presentada en el 5º Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo. Uruguay.

STENHOUSE, Lawrence; (1984); Investigación y Desarrollo del Currículum; Morata; Madrid.

SUBSECRETARIA PROMOCIÓN DE DERECHOS HUMANOS; (2007); Educación y práctica en Derechos Humanos. Propuesta didáctica para educadores; SDH; Argentina.

TABER, Beatriz, coordinadora; (2002); Proponer y dialogar. Temas jóvenes para la reflexión y el debate; UNICEF; Argentina.

TAMANES, Ramón; (1985); Ecología y Desarrollo; Alianza; Madrid.

TORP, Linda y SAGE, Sara; (1998); El aprendizaje basado en problemas; Amorrortu; Buenos Aires.

TOUZÉ, Graciela; (2010); Prevención del consumo problemático de drogas; Troquel; Bs. As.

TOVAR, Teresa; (1998); Sin querer queriendo. Cultura docente y género; Tarea; Lima.

UNESCO; Nuevo Manual de la UNESCO para la enseñanza de las Ciencias; (1997); Sudamericana; Buenos Aires

URÍA María Esther (2003); Estrategias didáctico organizativas para mejorar los centros educativos; Narcea; España.

Diseño de tapa: Fabian Pelegrini

Ilustraciones de tapa y contratapa: Dibujos realizados por estudiantes del CEBJA 3-015

Diseño editorial: Natalia Casalone

Fotografías de carátulas: Hector Fernandez Gutierrez y Miguel Aguilera