



DISEÑO CURRICULAR PRELIMINAR 2015

Modalidad de Educación Permanente
de Jóvenes y Adultos

1º AÑO BÁSICO NIVEL SECUNDARIO



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 Pro. Patricia Farina Nivel Primario Prof. Natalia Trefontane Prof. Gabriela C. 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. Celeste Cifre Prof. Patricia Farina Prof. Alejandro Manzur Prof. Natalia Trefontane Prof. Gabriela C. López Prof. María Rosa Goldar Prof. Patricia Chaves		
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 Celina Saavedra Laura Saavedra 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 Daniel Vaughan Alberto Rodríguez	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

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

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 de Jóvenes y Adultos como modalidad de educación permanente, integrando así los fines propios de una educación que prepara para el ejercicio pleno de la ciudadanía, aquellos tendientes a una mejor calidad de vida y los destinados a promover o mejorar la participación del joven o adulto 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 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 (EPJA).

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.

El inicio de un proceso gradual de aplicación del Documento Curricular Preliminar en los Centros de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de Mendoza marca un hito en el proceso de desarrollo de la Modalidad como tal.

Este Documento Curricular Preliminar 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.

El carácter preliminar del presente documento le confiere una impronta abierta y flexible, pero fundamentalmente pretende promover el diálogo con los diversos actores comprometidos con la Modalidad.

Un Diseño Curricular Preliminar propio de la Modalidad, permite contar con criterios normativos que cohesionan y fortalecen la modalidad y posibilitan 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 interdisciplinar y del compromiso del conjunto de los 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 construir un Diseño Curricular que sea el producto de un trabajo colectivo como expresión de la Justicia Curricular históricamente demandada.

Comisión Curricular Mixta
Dirección General de Escuelas
SUTE

INDICE

INTRODUCCIÓN	05
1-ENCUADRE POLÍTICO- EDUCATIVO DE LA EPJA	
1.1 Marco político - normativo vigente para la construcción curricular	08
1.2 Trayectoria histórica de la EPJA	10
1.3 Institucionalidad de la Modalidad EPJA	11
1.4 Sujeto Pedagógico de la EPJA	17
1.5 Construcción del conocimiento desde el Enfoque Problematizador	24
2-LINEAMIENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR DE LA EPJA EN LA PROVINCIA DE MENDOZA	
2.1. Criterios básicos del diseño curricular	26
2.2. Nociones estructurantes del diseño curricular	
2.2.1. Desarrollo de Capacidades	27
2.2.2 Componentes organizadores del conocimiento en el Diseño curricular: Contexto Problematizador/Situación problemática/Proyectos de Acción/Núcleo Conceptual/Aprendizajes específicos	29
2.2.3. Universo Contextual: Contextos Problematizadores	32
2.2.4. Módulo – Construcción interdisciplinar	34
2.3. Niveles de concreción curricular	34
3-ESTRUCTURA CURRICULAR	
3.1. Ciclos Formativos de la EPJA	36
3.2. Ciclos formativos del Nivel Secundario	36
3.2.1 Orientaciones para el Ciclo Orientado	36
3.3. Distribución de módulos y aprendizajes específicos	37
4-EVALUACIÓN	51
BIBLIOGRAFÍA	53
ANEXO I Trayectoria histórica de la EPJA en Mendoza y Argentina	55
ANEXO II Contextos Problematizadores	66

DISEÑO CURRICULAR PRELIMINAR

EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS

INTRODUCCIÓN

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 Modalidad 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 Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, tiene como uno de sus pilares fundamentales lo expresado en la Ley de Educación Nacional N° 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.

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

Ley de Educación Nacional N° 26206/06

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

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

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

- 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.
- j) Promover la participación de los/as 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 el proceso que se desarrolla en el nivel nacional, partiendo de la Resolución del CFE 118/10 que contiene como anexos *Documento Base y Lineamientos Curriculares* y de acuerdo con la Ley de Educación Nacional Nº 26206, se considera prioritario dar inicio a un proceso de construcción curricular para la Modalidad en la Provincia de Mendoza. Tomando también otros documentos de elaboración y acuerdo federales tales como *Capacidades de Estudiantes y Docentes de la EPJA* y *Hacia la Estructura Curricular de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos* se desarrolla, entonces, un trabajo sostenido encaminado a dichos fines que tienen en los mencionados documentos el sustento principal de la actual formulación curricular específica para la EPJA.

Esta propuesta de Diseño Curricular se enmarca en una concepción de conocimiento definida desde el paradigma socio-crítico (reconocido en la propia Ley de Educación Nacional) que pone en cuestión aquella mirada del conocimiento 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 conocimientos sino como dispositivo pedagógico político que forma parte de un proceso histórico en el cual la Educación no es pensada como un servicio sino como un **derecho humano y un bien social**.

Si 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 la 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, acumulado en el transcurso de la historia de la humanidad ya que, desde esa particular manera occidental de concebir el conocimiento, se han negado o invisibilizado tanto otras formas de conocer y de construir el conocimiento como a los sujetos portadores de esas otras formas de saber.

A partir de la necesidad de visibilizar y poner en valor ambos (otras epistemes, entendidas como formas diferentes de construcción y organización del conocimiento y a los sujetos) es que toma relevancia fundante la relación de estos últimos 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 intrínsecamente 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 sentidos comunes disciplinarios.
- La deconstrucción de las lógicas con las que se 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 curriculum 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 total con sentido”, esto es, reorganizada a partir de la capacidad de los grupos humanos de convertirse en actores y empoderarse para transformar su realidad. Para las personas jóvenes y adultas, la escuela es uno más de los escenarios necesarios de transformación que debe 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).

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 los constituye 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 solo 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.

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. Pero las elevadas cifras de la demanda potencial le otorgan a la EPJA una relevancia primordial ya que debe asumir la responsabilidad de dar respuesta también a ciudadanos 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.

A lo hasta aquí mencionado debemos considerar la condición de *Modalidad* que le otorga la Ley de Educación Nacional a la Educación de Jóvenes y Adultos, en tanto 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 en la LEN se avanza en el proceso de consolidación de la institucionalidad e identidad de la misma quedando plasmado en la **Resolución N° 118/10** del Consejo Federal de Educación. Dicha resolución establece las bases comunes para la EPJA en todo el país (ANEXO I Documento Base) y sus Lineamientos Curriculares (ANEXO II)

Por su parte la Mesa Federal de la EPJA acuerda otros aspectos referidos a la Modalidad que quedan plasmados en el documento de *Capacidades de Estudiantes y Docentes de la EPJA*. Así mismo una comisión ad hoc convocada por dicha mesa elabora otro documento denominado *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 aprobados en la Resolución CFE N° 118/10 a fin de garantizar, como criterio prioritario, la coherencia entre dicho diseño y los mencionados documentos.

A continuación se señalan los conceptos más relevantes relacionados con el diseño de la estructura curricular que se desprenden de la Resolución CFE 118/10 en sus dos anexos: Anexo I Documento Base y Anexo II Lineamientos Curriculares

Aspectos significativos del Documentos Base:

- 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:

- 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

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 la década de los '60 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.

Es por ello que todo avance en una construcción curricular propia de la Modalidad, debe fundamentarse y reconocer esa trayectoria para una fructífera construcción a futuro. A fin de profundizar en la mencionada trayectoria histórica de la Modalidad, se adjunta al presente DCP un pormenorizado estudio sobre la trayectoria en Mendoza y en Argentina (ver Anexo I)

1.3 Institucionalidad de la Modalidad EPJA

Los espacios formativos de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, como institución de lo público, se constituyen en el espacio donde quienes lo transitan (adolescentes, jóvenes y adultos/as desde sus diversidades culturales, religiosas, étnicas, ideológicas y 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 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 aún no han completado su educación primaria y secundaria, puedan hacerlo en un marco institucional que:

- Reconozca su trayectoria formativa.
- Valore su identidad cultural, étnica y lingüística.
- Acredite sus 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 (Anexo I Res.118/10, appdo. 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 los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS). Entendidos 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.

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 de su estructura curricular.

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 sociohistóricas 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 lo señalado anteriormente, la Modalidad EPJA cuenta en la actualidad con diversos formatos educativos que le permiten adecuarse a las necesidades de flexibilidad.

Semipresencialidad

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 necesidad de contar con modelos institucionales flexibles en donde la semipresencialidad manifiesta ser una opción pedagógica que garantiza la inclusión educativa.

De esta manera, 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.

Una propuesta educativa a nivel semipresencial implica entenderla como un sistema con ejes pedagógicos y organizativos, y no sólo como la mera elaboración de cartillas. Si bien las mismas constituyen la parte más visible de la semipresencialidad, hay otros aspectos de igual relevancia, que es necesario tener en cuenta para que la propuesta educativa funcione como sistema.

Algunos de esos aspectos antes señalados son fundamentales que conducen a deconstruir formas instituidas para poder dar vida a estas nuevas prácticas pedagógicas. Entre ellos:

- comunicación institucional e interinstitucional;
- encuentros presenciales diferenciados;
- roles específicos que necesita la semipresencialidad
- seguimiento personalizado de las trayectorias de los/las estudiantes
- producción de materiales mediados para el aprendizaje
- acompañamiento en la gestión de los proyectos de semipresencialidad

La organización de la educación semipresencial debe preservar la flexibilidad en todas sus formas, para facilitar el acceso y egreso de todos/das los/las estudiantes. El criterio de organización escolar flexible no sólo promueve una 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.

No Gradualidad

La no gradualidad es una opción pedagógica de enseñanza–aprendizaje que favorece a los/las estudiantes porque permite avanzar según sus capacidades, se basa en un curriculum abierto, flexible y reconstruido desde la diversidad que presentan los/las sujetos en el recorrido de su trayectoria escolar.

Una propuesta no graduada permite ingresar, transitar, discontinuar y volver a continuar desde su punto de partida real de desarrollo posibilitando la movilidad y el egreso en cualquier momento del año.

El eje pedagógico está centrado en las posibilidades de aprender de cada joven y adulto, evitando ceñirse a los recursos tradicionales frente a los problemas de

aprendizaje .Para lograrlo se conforman niveles secuenciados de contenidos como núcleos de enseñanza y aprendizaje para cada espacio curricular, y cada estudiante avanza en los mismos según su propio ritmo y posibilidades.

Respetar los ritmos y posibilidades de aprendizaje de los/las estudiantes requiere la revisión de las prácticas educativas, es necesario flexibilizar y adecuar el qué, cómo y cuándo, enseñar, aprender y evaluar.

De este modo, 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 todas y todos los estudiantes. Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador.

Esta propuesta de acompañamiento abre vías para la democratización de la enseñanza en cuanto es una oferta flexible, equitativa y abierta ,pretende que en el recorrido del proceso formativo parta de la especificidad de los sujetos y sea adecuado a las características de los sujetos y las necesidades y requerimientos del contexto en que se desenvuelven, respete el ritmo de aprendizaje de cada estudiante y reconozca y valide los saberes construidos a partir de la experiencia social, cultural y productiva.

Vinculación de la EPJA con otras Modalidades del Sistema Educativo

La relación de la EPJA con las otras modalidades del sistema educativo se establece desde la priorización de los sujetos y sus trayectorias educativas, y desde el reconocimiento de escenarios y contextos comunes. 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

Educación en contextos de privación de libertad (extraído fundamentalmente de Resolución CFE N° 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 las personas privadas de la libertad y a los niños nacidos dentro de contextos de privación de la libertad, en coordinación de acciones con 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 garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad para promover su formación integral y desarrollo pleno. Incluye 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 (extraído fundamentalmente de Resolución CFE N° 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 a saber: 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 respetan los intereses y producciones culturales de los diferentes grupos sociales.

Educación Especial (extraído fundamentalmente de Resolución CFE N° 105/10)

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. La Educación Especial brinda

atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.

Según Resolución CFE 150/10 (Aprobación para la discusión) la Educación Especial debe pensarse en el marco 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 todas y todos 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. 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.

La “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 (extraído fundamentalmente de 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.

Según Resolución CFE120/10 Anexo I: 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 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 adolescentes y jóvenes, poniéndolos en el centro del proyecto y la escena educativa.

Educación Rural (extraído fundamentalmente de 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.

Resulta ineludible, en primer lugar, poner en tensión el concepto de ruralidad, conforme las señales de nuestro tiempo.

Un primer desafío está dado por dar cumplimiento a la Ley de Educación Nacional, en tanto concebir a la Educación Rural como una de las modalidades del Sistema Educativo, con carácter transversal a los niveles y en articulación con las otras modalidades.

1.4. Sujeto Pedagógico de la EPJA

Si se piensa a las personas como sujetos, se las piensa en términos de relación, ya que “sujeto” supone “estar sujeto a” distintas realidades: una cultura, una familia, una época, una historia, un lenguaje, un ambiente, otros sujetos. Este concepto de sujeto / sujeción no es entendido como una determinación, sino como una condición

de identidad. Desde esta concepción todas las personas que forman parte de una institución escolar son sujetos. En este apartado centraremos la mirada en los protagonistas de la práctica pedagógica: estudiantes y docentes que interactúan en la construcción de los aprendizajes propuestos por el currículum. Desde esta perspectiva aprenden estudiantes y docentes, es decir, ambos conforman el sujeto pedagógico.

El concepto de “sujeto pedagógico” es una construcción que permite articular educando, educador, conocimiento y contexto en una dinámica compleja, con un posicionamiento de simetría (educador – educando) en cuanto a derechos y de asimetría en cuanto al rol, en esta relación el conocimiento circula como constructor de un vínculo que se da entre sujetos históricos 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 (2006) “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”.

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/a¹ en lo público donde el estudiante 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.

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 y significados por sus contextos.

¹ La 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.

En la EPJA las experiencias de vida de los 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 participación en el entorno cultural, social y productivo que la propuesta de enseñanza debe integrar.

Los jóvenes y adultos construyen conocimientos por fuera del sistema educativo que le permiten desenvolverse en una sociedad letrada. Por 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 los destinatarios de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en general, 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, socio-políticas, socio-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, 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.

Quienes acuden a la EPJA comparten algunas de las siguientes características:

- ✓ Tener experiencias anteriores de educación formal.
- ✓ Estar motivados a mejorar sus proyectos personales ante un mercado laboral con nuevas exigencias.
- ✓ Poseer una diversidad de conocimientos y saberes y estar incluidos en un ámbito laboral, teniendo como asignatura pendiente y necesidad personal obtener una certificación de estudios, en algunos casos para proseguir estudios de nivel superior.
- ✓ Ser padres y/o madres que quieren acompañar mejor a sus hijos en lo escolar y en su desarrollo personal y social.
- ✓ Ser alfabetizados o aspirar a serlo.

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. 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.

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 de Educación de Adultos. De este modo se presenta en el aula una distancia significativa entre la cultura de los jóvenes y la adulta, sus intereses en relación con el estudio, las experiencias de vida previas e incluso entre las diversas culturas juveniles.

Las personas con discapacidades permanentes o transitorias, en contextos de privación de la libertad, de la población rural, de pueblos originarios, concurren a los centros educativos de la Modalidad como espacios educativos que garantizan el derecho a la educación.

Todo lo expresado anteriormente conlleva a la necesidad de establecer nuevos acuerdos y diseñar líneas de acción conjunta con las diferentes modalidades y los niveles de educación primario y secundario, en el marco de las políticas nacionales de inclusión educativa con calidad.

El Documento Base comprende a los jóvenes y adultos como sujetos portadores de experiencias de vida que brindan “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”

La EPJA debe integrar también las experiencias educativas no formales asociadas a la capacitación sindical, profesional o del mundo del trabajo en relación de dependencia o de gestión autónoma.

Educadores/as de la EPJA

Los/as educadores/as de la EPJA se desempeñan en un amplio abanico de prácticas que abarcan la educación básica (alfabetización, primaria y secundaria), la capacitación en y para el trabajo, la educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, a la promoción de la cultura y al fortalecimiento de la identidad, a la organización y participación democrática.

La heterogeneidad es una característica definitoria del educador de adultos, con una amplia diversidad de personas con formaciones iniciales diferentes, sin embargo podemos encontrar 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 Anexo I de la Res. 118/10 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 lo/as 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. Esta capacidad 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. Que involucre 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, en un marco ético y democrático.

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 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 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 que los/las docentes reconozcan 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 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 las capacidades.

Las Escuelas de personas jóvenes y adultas contienen en su interior la diversidad propia del tejido social. Se puede destacar la población rural, los pueblos originarios, personas en contextos de privación de la libertad, personas con discapacidades, transitorias o permanentes.

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.

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.

La comprensión humana significa aceptación del otro/a en su diferencia, conlleva un proceso de proyección e identificación. Proyección de uno/a hacia los/las demás e identificación de los/las demás con uno/a. Este proceso permite intuir los sentimientos, intereses y preocupaciones del otro/a y promueve un clima de cooperación y solidaridad. Es parte activa en la vida de la organización y en la construcción del proyecto educativo de la institución.

Esta capacidad implica que los/las docentes entienden que la tarea educativa no está circunscripta al aula, sino que trasciende ese ámbito para integrarse en el contexto con toda su complejidad socio-cultural.

Elabora un proyecto y participa en su concreción.

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 conducir las 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.

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. Implica 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 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 socio-culturalmente. Se trata de potenciar aprendizajes *significativos* como una condición de igualdad y de justicia curricular, de esta manera los Centros Educativos dejan de ser concebidos como una escuela de pobres y son visibilizados como espacios institucionales de formación para el ejercicio de la ciudadanía.

En este enfoque 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.

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.

La importancia de pensar desde un criterio problemático radica en que sus posibles desarrollos mantendrán como ejes preguntas abiertas que operan como recurrencias que en sus insistencias aspiran a delinear método.

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 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, 2011).

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 deben ser considerados el punto de partida ineludible de un 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).

Este concepto está sustentado 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.
- ❖ 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” (p.67).

En este sentido, implementar el concepto de justicia curricular supone reconocer que es necesario diseñar un currículum y proyectos contrahegemónicos 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 tiene una visión propia de lo que implica el diseño de los LINEAMIENTOS CURRICULARES. Posee ricas experiencias pedagógicas y curriculares de la educación de jóvenes y adultos de acuerdo con el contexto y la historia vivida y, al mismo tiempo, tiene el desafío de revisar sus propios diseños curriculares, a la luz de lo establecido en la Resolución N° 118/10 CFE, y construir algo nuevo, una nueva estructura curricular modular para la EPJA, 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 esta 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 las nuevas propuestas.

Una condición que posibilita el trabajo en equipo, cooperativo y 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 de-construcción de lo que era considerado lo único posible para caminar hacia otras posibilidades sin que estas aparezcan como certezas absolutas.

2.2. Nociones estructurantes del diseño curricular

2.2.1. 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 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 reales 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), que se desarrollan y construyen mediante los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir, que requieren un abordaje propiamente pedagógico-didáctico.

Si bien el concepto de capacidad fue abordado oportunamente en el documento mencionado, se hace necesario ahora, para continuar con el desarrollo de la visión orientadora, especificar los rasgos que distinguen a las capacidades específicas de las generales.

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.

2.2.2 Componentes organizadores del conocimiento en el Diseño

curricular: Contexto Problematizador/Situación problemática/Proyectos de Acción/Núcleo Conceptual/Aprendizajes específicos

En este enfoque lo que se pretende es resignificar el conocimiento escolar a partir de Situaciones Problemáticas reales y Proyectos de Acción en función de desarrollar y construir Capacidades. Los contenidos propuestos se enmarcan en los principios que se mencionan en el Documento Base y en los Lineamientos Curriculares.

El sentido de las prácticas sociales y ecológicas es el de “praxis” transformadora, que tiene una intencionalidad profundamente ética en dos sentidos: Liberadora y Emancipadora (Rebellato, 2005)

Es por lo expuesto que se busca proyectar los conocimientos en acciones, movilizar los saberes en función de aplicarlos e intervenir en Situaciones Problemáticas y en Proyectos de Acción.

Situaciones Problemáticas

Las Situaciones Problemáticas son aquellos aspectos o dimensiones de la compleja realidad jurisdiccional que comprometen existencialmente 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 que desconcierta y obturan la posibilidad de pensar a futuro

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 los 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

Nos referimos a Núcleo Conceptual (Lorenzatti, 2005), entendiendo por tal a la red integrada por conceptos claves de las disciplinas y áreas que están en función de comprender, interpretar y transformar las Situaciones Problemáticas o comprender, interpretar y desarrollar los Proyectos de Acción

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 que se validan, no solo 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 los aprendizajes socialmente significativos 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.

Los Aprendizajes Socialmente Significativos exigen reinventar la estructura didáctica tradicional centrada en un tipo de escuela de espaldas a la realidad, aislada en el aula donde prima la relación vertical educador- educando. Ahora 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.

Abordaje de los Contextos Problematicadores como organizadores del conocimiento.

Los Contextos Problematicadores acordados a nivel Nacional –Mesas Federales- que se encuentran desarrollados en el documento *Hacia la Estructura Curricular...* contienen enunciados que caracterizan de modo general la problemática específica de cada Contexto Problematicador.

Debemos tener en cuenta que la concepción pedagógica y curricular que subyace a esta propuesta, es que los Contextos Problematicadores deben producir una vinculación de esos 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.

Por lo tanto, es preciso tener en cuenta algunos aspectos que operen a modo de criterios orientadores para la vinculación de cada Contexto Problematicador teniendo 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”.

Afirmamos 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 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).

2.2.3. Universo Contextual: Contextos Problematicadores

A Nivel Nacional se acordaron y construyeron con el aporte de las jurisdicciones los doce Contextos Problematicadores que se consideraron con mayor incidencia en el desarrollo individual y colectivo de los/las estudiantes de la EPJA. Responden al marco normativo de la Ley de Educación Nacional, el documento Base y los Lineamientos

Curriculares de la Modalidad. A partir de ellos se identificarán las situaciones problemáticas y los proyectos de acción a nivel jurisdiccional.

Cada Contexto Problematizador 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.

Enunciado de los Contextos Problematizadores

- ✓ ***Dicotomía entre el desarrollo y el cuidado de la naturaleza.***
Naturaleza – Desarrollo
- ✓ ***Naturalización de la inequidad en el acceso a las 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

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

2.2.4 Módulo – Construcción interdisciplinar

De acuerdo con lo mencionado hasta aquí, se adopta para la EPJA a nivel nacional 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.

Definimos *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, tales como gradualidad, no gradualidad, presencialidad, semipresencialidad.

En el presente Diseño Curricular, cada Módulo se organiza a partir de dos o más 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.**

2.3. Niveles de concreción curricular

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

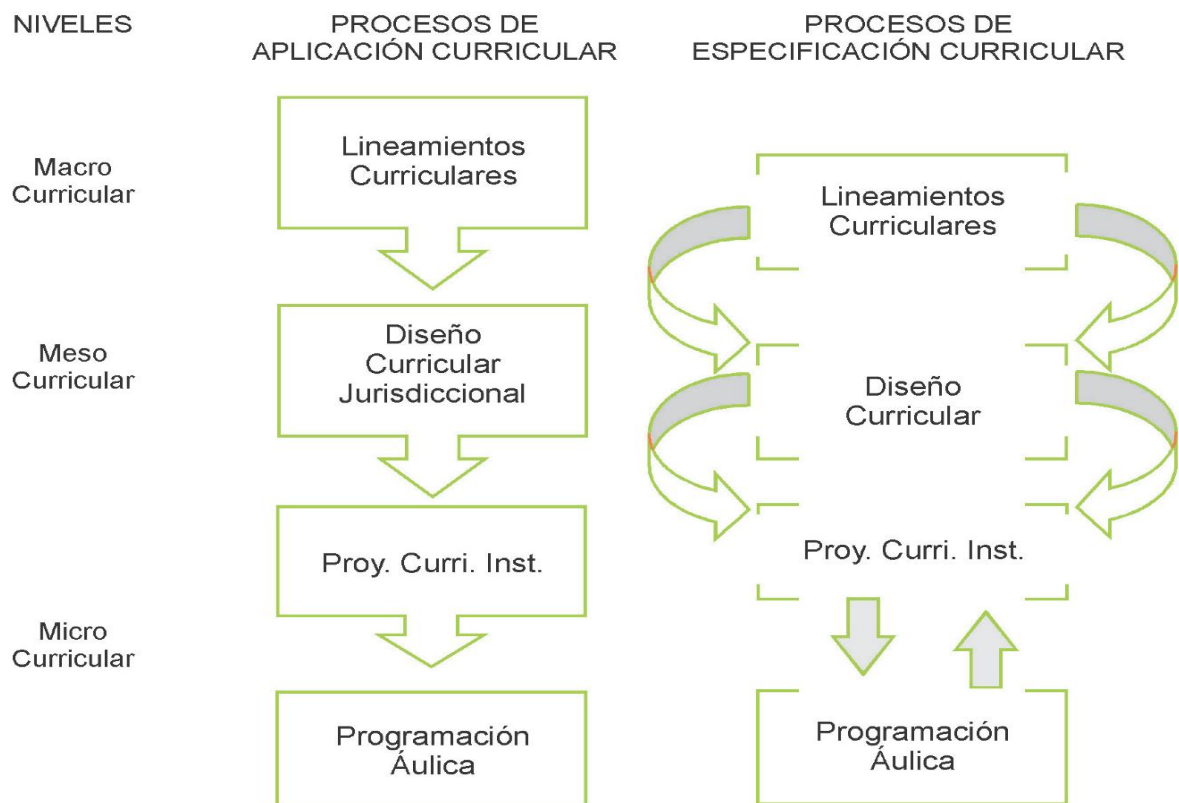
Se trata de construir una estructura curricular a nivel nacional que incluya en su diseño espacios de actuación propios de los sujetos educativos de cada jurisdicción, procesos de decisión jurisdiccional e institucional que podríamos llamar con Terigi (2004: 102) “proceso de especificación curricular”. 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:



3- ESTRUCTURA CURRICULAR

3.1. Ciclos Formativos de la EPJA

El Ciclo formativo se define como: un trayecto 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 no deben ser necesariamente consecutivos ni 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

- 1º Ciclo: Módulo Alfabetización y Módulo Formación Integral (1)
- 2º Ciclo: Módulo Formación Integral (2) y Módulo Formación por Proyectos

Nivel Secundario

- Ciclo Básico: compuesto por 1º y 2º Módulo
- Ciclo Orientado: compuesto de 3º, 4º, 5º y 6º Módulo

3.2. Ciclos formativos del Nivel Secundario

El Plan de Estudios del Nivel Secundario de Educación de Jóvenes y Adultos se organiza en dos Ciclos:

- **Ciclo de la Formación Básica:** Común a todas las orientaciones. Centrado en el logro de capacidades esperables propias de las disciplinas y de los ejes transversales, en estricta vinculación con la praxis social de los estudiantes y sus contextos.
- **Ciclo de la Formación Orientada:** Orientado a un dominio de capacidades propias de un determinado ámbito de desempeño social y/o laboral.

3.2.1. Orientaciones para el Ciclo Orientado de la EPJA

Las diversas ofertas educativas para el ciclo orientado se definen según las siguientes Orientaciones:

- Ciencias Sociales y Humanidades
- Ciencias Naturales
- Economía y Administración
- Lenguas
- Artes

- Agrario/Agro y ambiente
- Turismo
- Comunicación
- Educación

3.3. Distribución de módulos y aprendizajes específicos

Según se define en el Documento Lineamientos Curriculares, cada uno de estos Ciclos se constituye en es *un Trayecto 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 Secundaria.*

El 1° año del Ciclo Básico está integrado por dos Módulos y cada uno de ellos se vincula con dos Contextos Problematizadores en los cuales se desarrollan los componentes organizadores del conocimiento: Situaciones Problemáticas; Proyectos de Acción; Capacidades Específicas/Saberes; Núcleos Conceptuales y Aprendizajes Específicos.

Los módulos son correlativos y poseen autonomía, permitiendo a los /las estudiantes obtener acreditaciones parciales de sus trayectorias. Debe tenerse en claro que la acreditación es del Módulo.

Los CONTEXTOS PROBLEMATIZADORES propuestos en el 1° año del Ciclo Básico surgen de los Contextos priorizados por los Centros Educativos de la provincia según los aportes que realizaron los/as docentes de la Modalidad en las Jornadas Institucionales y en las Propuestas de Abordaje Interdisciplinar de los Contextos Problematizadores

1° MÓDULO

Contexto Problematizador:

CIUDADANÍA –EMANCIPACIÓN: El sujeto en el nuevo contexto histórico: de la ciudadanía formal a las prácticas emancipadoras

Espacios Curriculares: Ciencias Sociales; Formación Ética y Ciudadana; Lengua y Literatura; Trabajo y Sociedad

Contexto Problematizador:

NATURALEZA-DESARROLLO: Dicotomía entre el desarrollo y el cuidado de la naturaleza

Espacios Curriculares: Ciencias Naturales; Matemática; Lengua extranjera

2° MÓDULO

Contexto Problematizador:

TRABAJO – IDENTIDAD: El mundo del trabajo en la nueva configuración social, política y cultural

Espacios Curriculares: Ciencias Sociales; Matemática; Lengua extranjera; Trabajo y Sociedad

Contexto Problematizador:

SALUD-INEQUIDAD: Naturalización de la inequidad en el acceso a las determinantes de la salud

Espacios Curriculares: Ciencias Naturales; Formación Ética y Ciudadana; Lengua y Literatura

Cada Módulo está integrado por dos Contextos Problematizadores y, como se verá expresado en la malla curricular que se presenta más adelante, en cada uno de ellos participan diferentes Espacios Curriculares para garantizar un enfoque interdisciplinario real, sin dejar de lado la transversalidad de cada uno de los Contextos. Dichos Espacios curriculares conservan la carga horaria de 3° año EGBA (Res 194/02).

Debe señalarse que se presenta un nuevo Espacio Curricular denominado **Trabajo y Sociedad** el que se corresponde en carga horaria con el anterior Espacio Curricular Introducción a la Modalidad de 3° año EGBA (Res 194/02). Se presentan a continuación los fundamentos de este cambio.

Trabajo y Sociedad

En los Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (Resolución CFE N° 118/10) se establecen para la EPJA tres Ejes Básicos desde los cuales los jóvenes y adultos puedan integrar los conocimientos y saberes a su vida cotidiana y a su realidad circundante. Ellos son:

- Las interacciones humanas en contextos diversos
- Educación y Trabajo
- La Educación como fortalecimiento de la ciudadanía

Es por ello que a los fines de un diseño curricular de nivel secundario de la Modalidad, se reconoce la necesidad de contar con un espacio curricular que pueda asumir específicamente dicha tarea de integración de conocimientos y saberes a la vida cotidiana y realidad circundante antes señalada.

Dicho espacio se denomina **Trabajo y Sociedad**, corresponde al 1º Año del Ciclo Básico. Esta nueva denominación reemplaza a la anterior “Introducción a la Modalidad” y conserva la misma carga horaria.

Como el ciclo tiene un carácter de Básico en este espacio se desarrollarán aprendizajes socialmente significativos que aporten a las capacidades específicas de los contextos de Ciudadanía- Emancipación y Trabajo- Identidad, articulando el conocimiento con el mundo del trabajo.

Se espera que a partir de este Espacio curricular los/as estudiantes desarrollen capacidades y aprendizajes, vinculando contenidos específicos, tanto al mundo del trabajo como a la complejidad de la vida en sociedad. Dicha complejidad tiene que ver fundamentalmente con reconocer a la diversidad y a la heterogeneidad como aspectos indisolubles de la vida social y como potencialidad para el aprendizaje de personas jóvenes y adultas.

El Trabajo en las sociedades actuales es tanto estructurador de la vida cotidiana de las personas jóvenes y adultas como una actividad humana que otorga un status jurídico y una protección social fundamental para el desarrollo personal de los sujetos (en tanto trabajadores) al mismo tiempo que un factor fundamental para la integración social de nuestras sociedades

Es por eso que para este Espacio Curricular se propone no sólo enfocarse a la formación que tiene que ver con el reconocimiento de la condición de trabajador/a y a las posibilidades de inserción social/laboral, sino fundamentalmente propender a la comprensión del trabajo y a las protecciones sociales que el mismo debe brindar, como componente fundamental de la vida social contemporánea. De allí la denominación otorgada a este espacio de ***“Trabajo y Sociedad”***.

1º AÑO CICLO BÁSICO- CENS					
		1º Módulo		2º Módulo	
		Contextos Problemáticos		Contextos Problemáticos	
Espacio Curricular	Carga horaria semanal	El sujeto en el nuevo contexto histórico: de la ciudadanía formal a las prácticas emancipatorias CIUDADANÍA –EMANCIPACIÓN	Dicotomía entre el desarrollo y el cuidado de la naturaleza NATURALEZA-DESARROLLO	El mundo del trabajo en la nueva configuración social, política y cultural TRABAJO IDENTIDAD	Naturalización de la inequidad en el acceso a las determinantes de la salud SALUD-INEQUIDAD
Lengua y Literatura	5				
Lengua Extranjera	3				
Matemática	5				
Ciencias Sociales	3				
Ciencias Naturales	3				
Formación ética y ciudadana	2				
Trabajo y Sociedad	4				

1º AÑO CICLO BÁSICO - CEBJA					
		1º Módulo		2º Módulo	
		Contextos Problemáticos		Contextos Problemáticos	
Espacio Curricular	Carga horaria semanal	El sujeto en el nuevo contexto histórico: de la ciudadanía formal a las prácticas emancipatorias CIUDADANÍA – EMANCIPACIÓN	Dicotomía entre el desarrollo y el cuidado de la naturaleza NATURALEZA-DESARROLLO	El mundo del trabajo en la nueva configuración social, política y cultural TRABAJO IDENTIDAD	Naturalización de la inequidad en el acceso a los determinantes de la salud SALUD-INEQUIDAD
Lengua y Literatura	5				
Lengua Extranjera	2				
Matemática	5				
Ciencias Sociales	3				
Ciencias Naturales	3				
Formación ética y ciudadana	2				
Trabajo y Sociedad	4				
Educación Física	1				

Contexto CIUDADANÍA – EMANCIPACIÓN				1º AÑO CICLO BÁSICO			
El sujeto ante un nuevo contexto histórico: de la ciudadanía formal a las prácticas emancipadoras							
Posibles Situaciones Problemáticas	Proyecto de Acción	Capacidades específicas/ Saberes	NÚCLEOS CONCEPTUALES	APRENDIZAJES ESPECÍFICOS			
				Ciencias Sociales	Formación Ética y Ciudadana	Trabajo y Sociedad	Lengua y Literatura
<p>Las dificultades en la construcción colectiva de los valores democráticos frente a la vigencia de los valores del mercado.</p> <p>Limitaciones de los medios de comunicación hegemónicos en la construcción de acciones políticas para la transformación social</p> <p>La carencia de espacios colectivos para la defensa y el ejercicio de los derechos.</p>	<p>De definición institucional</p> <p>Propuestas de proyectos de Acción:</p> <p>Construcción colectiva de Normas de convivencia.</p>	<p>Comprender el valor que tiene el ejercicio de los derechos y las responsabilidades/obligaciones en distintas concepciones de ciudadanía a través del tiempo.</p> <p>Identificar las relaciones entre Estado-sociedad--mercado en los diferentes modelos históricos del Estado.</p> <p>Identificar y analizar las distintas formas de exclusión, inclusión y expulsión que afectan a</p>	<p>La relación sujeto-sociedad. La sociedad como condicionante. Sujeto individual y colectivo como transformador en los procesos sociales. El/la sujeto trabajador/a.</p> <p>La democracia como forma de organización social y estilo de vida. Análisis comparativo de diversas formas de democracia.</p> <p>El ejercicio de los derechos individuales y colectivos en los nuevos marcos jurídicos.</p> <p>Las posibilidades del ejercicio de la ciudadanía: asistida, emancipada y restringida.</p> <p>La desigualdad y los prejuicios sociales en torno a la clase social,</p>	<p>Contextos Geopolíticos, sociales y económicos en que se desarrollan los Estados.</p> <p>Reflexión en torno a las nociones de pueblo y ciudadanía, ampliación/restricción de la participación ciudadana en los distintos modelos de Estado.</p> <p>Aproximación a los movimientos populares en Argentina:- (Fines siglo XIX hasta la actualidad por períodos históricos)</p> <p>Análisis de los procesos sociales, políticos e históricos en los siguientes modelos de Estado en Argentina: -Estado Liberal: surgimiento de la de participación democrática opuesta a la democracia restrictiva -El Estado de Bienestar: la ampliación de la noción de pueblo (visibilización del excluido). Ampliación de Derechos: Constitución de</p>	<p>Reflexión en torno al ejercicio de la ciudadanía y la defensa de los Derechos Humanos como ejes transversales de marcos legales actuales. Análisis de legislaciones de protección integral de derechos de niñas, niños y adolescentes.</p> <p>Argumentación de la democracia como forma de organización social y estilo de vida.; las diversas formas de democracia; los principios, valores y supuestos de la democracia. Análisis de legislaciones sobre la ampliación del derecho al voto en la Argentina.</p> <p>Reflexión en torno a</p>	<p>Análisis del trabajo como organizador de la vida cotidiana y sus implicancias en la construcción de ciudadanía.</p> <p>El trabajo decente: (INTEGRAR CONCEPTO OIT) , www.trabajo.gov.ar/downloads/domestico/Serie_Explora_2012_LIBRO.pdf genealogía y valor del concepto. Dimensiones y propiedades del concepto de trabajo decente.</p> <p>La construcción del trabajo decente: el Estado como garante de Derechos. Derechos de segunda generación. OIT.</p> <p>Los movimientos Sociales y las</p>	<p>Lectura comprensiva y análisis de distintos textos orales y escritos sobre temas vinculados al contexto problematizador.</p> <p>Producción de textos orales y escritos narrativos, explicativos: La exposición para explicar y desarrollar ideas. Promoción de la investigación de textos humanos abordando el texto expositivo.</p> <p>La conversación y el debate en grupos como otras herramientas que propicien la Argumentación. La comunicación y los medios como recurso para la transformación social.</p> <p>Reflexión en torno al uso de la lengua como herramienta de organización social y participación ciudadana. Reflexión sobre el sistema de</p>

		<p>grupos sociales en el ejercicio de la ciudadanía.</p> <p>Conocer y ejercer instancias de participación democrática, comunitaria, institucional y áulica.</p>	<p>el género, la edad, las preferencias sexuales, las identidades culturales y otras. La incidencia de estas desigualdades en la construcción de ciudadanía.</p> <p>Las relaciones Estado-sociedad-mercado en los modelos históricos del Estado Liberal contractualista, el Estado de Bienestar, el Estado Neoliberal y el Estado Postneoliberal.</p> <p>La palabra en la construcción de la ciudadanía: el uso del lenguaje para viabilizar el ejercicio de derechos;</p>	<p>1949.</p> <p><u>- El Estado Burocrático autoritario.</u></p> <p><i>La democracia en juego. La lucha por conservar los derechos. Democracia pendular</i></p> <p><u>-El Estado Neoliberal:</u> Supresión del ejercicio de los derechos y radicalización ideológica. Las principales formas de organización colectiva y el disciplinamiento bajo el terror de la dictadura. Recuperación de la democracia. Características de la participación y las formas de resistencia ciudadana en la década de 1990.</p> <p><u>-El Estado Postneoliberal:</u> La agenda postneoliberal a partir de la crisis del 2001 en Argentina. Crecimiento con Inclusión. Ampliación de derechos. Diferentes alternativas de salida a la crisis de hegemonía del neoliberalismo en América Latina y Argentina.</p>	<p>la exclusión-inclusión de diversos grupos: la desigualdad y los prejuicios sociales en torno a la clase social, el género, la edad, las preferencias sexuales, las identidades culturales y otras.</p> <p>Análisis de la Ley de matrimonio civil y Ley de identidad de género.</p> <p><i>Derechos de extranjería</i></p>	<p>reivindicaciones laborales: movimiento obrero y sindicalismo en Argentina.</p>	<p>la lengua y los textos: relaciones textuales.</p> <p>Análisis de los distintos usos de la lengua (los lectos y los registros) y la no homogeneización de la misma desde una concepción del hablante como sujeto de derechos lingüísticos.</p> <p>Análisis, reflexión y <i>revalorización de textos y obras que promuevan el diálogo</i> con otras disciplinas de manera que posibiliten variadas experiencias de pensamiento, de interpretación y de escritura.</p>
<p>INTEGRACIÓN DE SABERES Y PROYECTO DE ACCIÓN</p> <p>Tiene el 30% de la carga horaria de cada espacio como mínimo. Dos días por semestre se dedicarán a la comunicación de lo trabajado en el Proyecto de Acción a la comunidad.</p>							

Contexto NATURALEZA-DESARROLLO Dicotomía entre el desarrollo y el cuidado de la naturaleza					1º AÑO CICLO BÁSICO	
Posibles Situaciones Problemáticas	Proyecto de Acción	Capacidades específicas/ Saberes	Núcleos Conceptuales	APRENDIZAJES ESPECÍFICOS		
				Ciencias Naturales	Matemática	Lengua Extranjera
<p>La sobreexplotación de los bienes naturales y su incidencia en la pérdida de biodiversidad local.</p> <p>El tratamiento inadecuado de los residuos y su impacto en la salud de las poblaciones locales, regionales y globales.</p> <p>Limitaciones en el acceso al agua y su incidencia en la calidad de vida de las poblaciones humanas.</p>	<p>De definición institucional</p>	<p>Reflexionar sobre la tensión entre el aprovechamiento de los bienes naturales para el desarrollo actual y el deterioro de la calidad de vida que supone su uso no sustentable.</p> <p>Comprender el accionar de los múltiples factores sociales, culturales, productivos y económicos que modifican y transforman el ambiente.</p> <p>Comprender la complejidad de</p>	<p>El medio ambiente como resultado de las interacciones entre los sistemas naturales y los sociales.</p> <p>Tratamiento de residuos industriales, agropecuarios y domiciliarios y su impacto de la salud de los seres vivos.</p> <p>Desarrollo, sustentabilidad, sostenibilidad en relación al crecimiento económico: explotación minera, crecimiento de la frontera agrícola, extracción de petróleo.</p> <p>Los diferentes modelos de consumo y producción, y su impacto en el ambiente.</p>	<p>Reconocimiento del medioambiente como interrelación entre naturaleza y sociedad. Niveles ecológicos de la materia, análisis de los componentes del ecosistema, y sus interrelaciones. Análisis de la biodiversidad local.</p> <p>Debate en torno a la problemática ambiental: agua, suelo, aire. Identificación de los procesos de contaminación, degradación y agotamiento de los bienes comunes naturales. Interpretación de las causas y consecuencias de: el calentamiento global, lluvia ácida, disminución de la capa de ozono, contaminación sonora.</p> <p>Nuevas tecnologías que reducen el impacto de la contaminación de residuos sobre el medio ambiente.</p> <p>Reflexión sobre el proceso de renovabilidad de los bienes comunes, en función de las necesidades de las generaciones futuras. Aproximación al concepto de huella ecológica Análisis de los procesos de agotamiento de los bienes comunes.</p>	<p>Interpretación y elaboración de información estadística descriptiva. Lectura y diseño de gráficos y tablas referidos a la problemática ambiental.</p> <p>Reflexión y uso de las diferentes representaciones de números :</p> <p>* Enteros (noción, operaciones y propiedades)</p> <p>*Racionales (expresión fraccionaria, decimal, notación científica, representaciones en la recta).</p> <p>Estudio de la noción de Fracción como parte de un entero, parte de un conjunto de elementos, como operador, como comparación de partes.</p> <p>Resolución de problemas vinculados con situaciones cotidianas, laborales y temáticas de otros espacios curriculares con porcentajes y operatoria con números racionales y decimales. Reflexión en torno a lo cotidiano/coloquial en</p>	<p>Reflexión y debate en torno al sentido del estudio de la lengua extranjera: su rol en la actualidad y sus usos en distintos contextos.</p> <p>Desarrollo de la escucha atenta de diversos textos cortos y sencillos vinculados al contexto problematizador apreciando los ritmos y la musicalidad de la lengua extranjera.</p> <p>Producción oral y escrita de textos con ayuda de soportes textuales y paratextuales con propósitos comunicativos diversos: narraciones, descripciones y diálogos sencillos; y en poesías, letras de canciones, etc.</p> <p>Lectura comprensiva y análisis de distintos textos en lengua extranjera vinculados al contexto problematizador.</p> <p>Reflexión en torno al sistema de la lengua extranjera y sus textos: unidades y relaciones gramaticales</p>

		<p>los problemas ambientales (atravesados por las dimensiones políticas, ideológicas, económicas y culturales) y sus consecuencias.</p> <p>Contribuir al desarrollo de proyectos colectivos para el cuidado ambiental.</p>	<p>Cosmovisión de los pueblos originarios. Integralidad y convivencia con y en la naturaleza.</p> <p>Contaminación, erosión, desertización, calentamiento, sobre-explotación, depredación y extinción de bienes naturales comunes.</p> <p>Organizaciones (gubernamentales, sociales y comunitarias) que intervienen en el desarrollo ambiental. El rol del Estado como regulador y garante de los derechos vinculados al medioambiente.</p>	<p>Reconocer el cuidado y la preservación de los bienes naturales comunes que conservan las comunidades originarias en función de la valoración de la naturaleza y sus derechos.</p> <p>Reconocimiento del agua como nutriente fundamental de los seres vivos. Analizar el ciclo del agua, los cambios de estado, y sus propiedades físicas, en relación al equilibrio de los ecosistemas.</p> <p>Reflexión en torno a los usos, la distribución, el saneamiento y la potabilización del agua. Análisis del impacto del acceso al agua en la calidad de vida de las comunidades. Reconocimiento de reservas de agua como recurso hídrico: Impacto ambiental de la industria minera a nivel local y regional.</p>	<p>expresiones matemáticas</p> <p>Vinculación de conceptos de la Geometría Topológica con la geografía, con la topografía. Conceptualización de: región, frontera, recorridos y referencias (ubicación en el espacio), croquis y planos. Análisis de la relación entre espacios construidos y ambientes en función de la reducción del consumo de energía.</p> <p>Aplicación de nociones de geometría y medida. Medición de superficies, volúmenes y caudales.</p> <p>Uso de medidas de tiempo. Estudio y reconocimiento de: ciclos, estaciones, rotación de la tierra y de la luna. Reconocimiento y aproximación al estudio de la cosmovisión de los pueblos originarios.</p>	<p>y textuales. Organización de ideas para la construcción coherente de un texto.</p> <p>Debate y trabajo en torno a los usos de la lengua extranjera y el acceso a nuevas tecnologías y a distintas fuentes de información.</p>
INTEGRACIÓN DE SABERES Y PROYECTO DE ACCIÓN				<p>Tiene el 30% de la carga horaria de cada espacio como mínimo. Dos días por semestre se dedicarán a la comunicación de lo trabajado en el Proyecto de Acción a la comunidad.</p>		

Contexto TRABAJO-IDENTIDAD El mundo del trabajo en la nueva configuración social y cultural				1º AÑO CICLO BÁSICO			
Posibles Situaciones Problemáticas	Proyectos de acción	Capacidades específicas/ Saberes	NÚCLEOS CONCEPTUALES	APRENDIZAJES ESPECÍFICOS			
				Trabajo y sociedad	Ciencias Sociales	Matemática	Lengua Extranjera
<p>Mercado de trabajo y producción local: tensiones y alternativas</p> <p>Los Derechos laborales frente a la precarización laboral y el trabajo ilegal</p> <p>El trabajo doméstico como nueva identidad laboral: derechos adquiridos que ponen en tensión antiguas representaciones sociales.</p>	<p>De definición institucional</p> <p>Visualizar y valorar el trabajo como modo de identidad social, fuente de derecho, generador de ingreso y organizador de la vida cotidiana.</p> <p>Comprender los modelos de Estado en vinculación con las actividades económicas, las políticas laborales y sus significados e implicancias en el resguardo de los derechos de los trabajadores.</p> <p>Identificar distintas formas de trabajo y sus vinculaciones con las condiciones de</p>	<p>Dimensiones del trabajo: historicidad, subjetividad y ciudadanía.</p> <p>Los/las trabajadores/ras como sujeto de derecho: derechos laborales y de seguridad social.</p> <p>Condiciones laborales y de salud de los/las trabajadores/ras como formas de reconocimiento o de vulneración de derechos.</p> <p>Modalidades diversas de inserción económica y laboral en función de modelos productivos, modelos de Estado y políticas laborales.</p> <p>Trabajo y empleo: trabajo asociativo y cooperativismo, cuentapropismo y emprendedurismo.</p>	<p>Dimensiones en el ejercicio del derecho a la participación y la expresión: la huelga y la negociación colectiva. El diálogo social en Democracia.</p> <p>Trabajo decente: derechos y obligaciones en el trabajo y la Seguridad social. El Sistema de seguridad Social en la Argentina actual como fruto de un proceso histórico</p> <p>Trabajo doméstico como nueva identidad: Legislación actual y amparo legal de la población que trabaja en este rubro.</p> <p>El trabajo y la pertenencia comunitaria:</p>	<p>Aproximación a la historia del trabajo: el trabajo y las luchas obreras en la Argentina desde el primer centenario hasta la actualidad.</p> <p>Reconocimiento de los modelos de industrialización sustitutiva y modelos desindustrializantes en el siglo XX en Argentina.</p> <p>Reflexión en torno a la incidencia de la globalización en los/las trabajadores/as: desempleo, migraciones, empleo informal, precarización laboral, trabajo en multinacionales.</p> <p>Análisis de la confrontación con otras configuraciones sociales y</p>	<p>Reflexión y uso de las diferentes representaciones de números racionales enteros.</p> <p>Estructura y diseño de gráficos y tablas para la resolución de problemas del mundo del trabajo. Análisis del valor predictivo de los gráficos y tablas.</p> <p>Introducción al análisis de las variables: función lineal, afín. Comparación entre ingreso bruto percibido e ingreso neto y las distintas variables que afectan a los mismos</p> <p>Explicitación y análisis de propiedades de la proporcionalidad y de la regla de tres.</p> <p>Reflexión, uso y análisis porcentajes: Resolución de problemas correspondientes al mundo del trabajo.</p>	<p>Desarrollo de la escucha atenta de diversos textos sencillos vinculados al contexto problematizador apreciando los ritmos y la musicalidad de la lengua extranjera.</p> <p>Producción oral y escrita de textos con propósitos comunicativos diversos: narraciones, descripciones, diálogos, poesías, letras de canciones, etc.</p> <p>Lectura comprensiva y análisis de distintos textos en lengua extranjera vinculados al contexto problematizador.</p> <p>Reflexión en torno al sistema de la lengua extranjera y sus textos: unidades y relaciones gramaticales y textuales.</p> <p>Organización de ideas para</p>	

<p>La desigualdad de género y diversidad sexual en el mundo del trabajo.</p>		<p>salud de los sujetos.</p> <p>Reconocer y desnaturalizar los trabajos que precarizan y vulneran los derechos en sus diferentes contextos socioeconómicos contribuyendo a su erradicación</p>	<p>Luchas obreras en la construcción de derechos laborales: sindicalización. La negociación colectiva.</p> <p>Condiciones deshumanizantes: trabajo esclavo y trabajo infantil. Trata y tráfico de personas con fines de explotación laboral.</p>	<p>consecuencias en la subjetividad de las personas en situación de precariedad: desafiliación social.</p> <p>Análisis comparativo de diversas modalidades de inserción económica y laboral en función de modelos productivos, modelos de Estado y políticas laborales: empleo y trabajo asalariado, trabajo asociativo y cooperativismo, cuentapropismo y emprendedurismo.</p> <p>Derechos del trabajador (rural)</p>	<p>tipos de trabajo. Conceptualización de las distintas valoraciones del trabajo: trabajo esclavo- trabajo artesanal- trabajo rural- trabajo obrero- trabajo profesional. Situaciones de precarización de trabajo e individualismo.</p> <p>Reflexión sobre las desigualdades y los prejuicios sociales en torno a clase social, género, edad, l preferencias sexuales, identidad cultural y otras</p>	<p>Resolución de problemas mediante la formulación de ecuaciones lineales con una variable. Obtención de expresiones algebraicas equivalentes acudiendo a propiedades para resolver ecuaciones de primer grado. Análisis de la solución.</p> <p>Interpretación del proceso de medición. Reconocimiento de instrumentos y nuevas tecnologías aplicadas a la medición. Reconocimiento de la inexactitud de la medida. Análisis del valor de la medición en relación con las especificaciones de calidad. Identificación de normas de calidad.</p> <p>Reconocimiento de la importancia de las equivalencias de medidas. Reflexión en torno al uso del dinero</p>	<p>la construcción coherente de un texto.</p> <p>Debate y trabajo en torno a los usos de la lengua extranjera en el mundo laboral.</p>
<p>INTEGRACIÓN DE SABERES Y PROYECTO DE ACCIÓN</p> <p>Tiene el 30% de la carga horaria de cada espacio como mínimo. Dos días por semestre se dedicarán a la comunicación de lo trabajado en el Proyecto de Acción a la comunidad.</p>							

Contexto SALUD – INEQUIDAD Naturalización de la inequidad en el acceso a la salud						1º AÑO CICLO BÁSICO
Posibles Situaciones Problemáticas	Proyectos de Acción	Capacidades Específicas/ Saberes	NÚCLEOS CONCEPTUALES	APRENDIZAJES ESPECÍFICOS		
				Ciencias Naturales	Formación Ética y Ciudadana	Lengua y Literatura
<p>La vulneración del derecho a la salud: dificultades cotidianas en el acceso.</p> <p>La sobrevaloración del modelo biomédico y la desvalorización de los saberes propios, de otras culturas y grupos sociales en relación a la salud y enfermedad</p> <p>Las condiciones habitacionales y ambientales desfavorables y su incidencia en enfermedades trasmisibles – no</p>	De definición institucional	<p>Comprender las características del sistema de salud en vinculación con los modelos de Estado: sus significados e implicancias en las políticas la salud.</p> <p>Reconocerse como sujetos protagonistas en la construcción de políticas públicas en torno a acciones de salud en su comunidad.</p> <p>Apropiarse de hábitos saludables, individuales y colectivos, y en la prevención tanto de enfermedades como de accidentes.</p>	<p>El reconocimiento del derecho a la salud según los diferentes modelos de Estado.</p> <p>El rol del Estado, de la seguridad social (obras sociales) y de las organizaciones e instituciones privadas en el conjunto del sistema de salud.</p> <p>Relación de las enfermedades endémicas regionales con el ambiente y las condiciones de salubridad.</p> <p>Prevención de las enfermedades infectocontagiosas más comunes.</p> <p>Identificación de los riesgos más frecuentes en los ámbitos doméstico, laboral y vial.</p> <p>El consumo problemático de drogas y su incidencia en las dimensiones social, psíquica y física del sujeto</p> <p>Hábitos de alimentación y su vinculación con las características del contexto social, cultural,</p>	<p>Análisis de las condiciones socio-económicas que dificultan el acceso a la salud. Determinantes de la salud.</p> <p>Reflexionar acerca de la inmunización por vacunas para la disminución de la mortalidad infantil: Comprender los beneficios de la incorporación de nuevas vacunas al calendario de vacunación.</p> <p>Los agentes causales, formas de contagio, tratamiento y profilaxis de los principales enfermedades locales y regionales: Mal de Chagas, Dengue, Toxoplasmosis, Identificar enfermedades de carácter hídrico.</p> <p>Identificar e interpretar los niveles de organización de la materia para comprender la dinámica de los sistemas de la nutrición.</p> <p>Nutrición: Alimentos y nutrientes.. Prevención de patologías</p>	<p>Análisis del acceso a la salud y ejercicio del derecho desde las prácticas cotidianas.</p> <p>Reflexión en torno a los cuidados de la salud como un derecho social y personal. Análisis de la “educación sexual integral” según la Ley 26.150.</p> <p>Analizar las políticas públicas y acceso a la salud en los distintos modelos de Estado</p> <p>Identificación e interpretación de distintos modelos de salud: biomédico vs modelo integral.</p> <p>Debate en torno a la relevancia de la atención primaria de la salud.</p> <p>Reconocimiento de distintos subsistemas del</p>	<p>Desarrollo de la escucha atenta de diversos textos sencillos vinculados al contexto problematizador apreciando los ritmos y la musicalidad de la lengua extranjera.</p> <p>Producción oral y escrita de textos con propósitos comunicativos diversos: narraciones, descripciones, diálogos, poesías, letras de canciones, etc.</p> <p>Lectura comprensiva y análisis de distintos textos en lengua extranjera vinculados al contexto problematizador.</p> <p>Reflexión en torno al sistema de la lengua extranjera y sus textos: unidades y relaciones gramaticales y textuales.</p> <p>Organización de ideas para la construcción coherente de un texto.</p>

<p><i>transmisibles.</i></p> <p>La visión economicista en la producción alimentaria y su impacto en el acceso a alimentos saludables por parte de la población.</p>		<p>Reconocer los saberes propios, de otras culturas y grupos sociales en relación a la salud y enfermedad.</p> <p>Reconocerse como sujetos con derecho a una vida sexual plena y con posibilidad de construir espacios que permitan la visibilización y defensa de ese derecho.</p> <p>Reflexionar críticamente sobre publicidades engañosas con respecto a promoción de bebidas y alimentos</p>	<p>económico, geográfico, histórico y político.</p> <p>Sexualidad en las distintas etapas de la vida.</p> <p>Embarazo adolescente</p> <p>Orientaciones e identidades sexuales</p> <p>Organizaciones gubernamentales, sociales y comunitarias como espacios de construcción de proyectos que involucren la salud individual y comunitaria</p>	<p>relacionadas con los desequilibrios en la dieta. Analizar pirámide y guía nutricional en relación a los requerimientos nutricionales</p> <p>Reconocer los conceptos de droga, tipos de consumo. Analizar los factores de riesgo y protectores del consumo problemático de las drogas. Elaborar estrategias de prevención.</p> <p>Reflexión y conocimiento acerca de diversos aspectos de la salud sexual y reproductiva: promoción, prevención y atención de la salud sexual, el embarazo en la adolescencia y las enfermedades transmisión sexual. Planificación familiar.</p> <p>Registro y descripción de las instituciones gubernamentales a nivel nacional, provincial y municipal que implementan los planes y programas sanitarios de promoción y prevención de la salud.</p>	<p>sistema de salud: Salud Pública, Obra Sociales, Sistema Privado.</p> <p>Identificación de los condicionantes en el acceso a la salud en la sociedad contemporánea: pobreza, exclusión, dependencia, vivienda, contaminación ambiental y hacinamiento.</p>	<p>Debate y trabajo en torno a los usos de la lengua extranjera en el mundo laboral.</p>
<p>INTEGRACIÓN DE SABERES Y PROYECTO DE ACCIÓN</p> <p>Tiene el 30% de la carga horaria de cada espacio como mínimo. Dos días por semestre se dedicarán a la comunicación de lo trabajado en el Proyecto de Acción a la comunidad.</p>						

EDUCACIÓN FÍSICA PARA CEBJA

Espacio curricular obligatorio acreditable para los estudiantes de CEBJA. Se integra a los Contextos Problematizadores: **NATURALEZA- DESARROLLO** y **SALUD – INEQUIDAD**, con sus correspondientes Situaciones Problemáticas, Capacidades específicas/saberes y Núcleos Conceptuales.

A continuación se describen los aprendizajes específicos en los dos Contextos Problematizadores:

NATURALEZA – DESARROLLO:

- ✓ Experimentación de tareas que involucren las distintas capacidades condicionales acordes a la edad, al sexo y a sus propias posibilidades.
- ✓ El movimiento como posibilidad de expresión, transformación y aprendizaje.
- ✓ Práctica de juegos motores de lógica cooperativa.
- ✓ Participación y resolución de tareas colaborativas en pos de objetivos comunes.
- ✓ Establecimiento de acuerdos grupales en forma solidaria, inclusiva y complementaria.
- ✓ Práctica y experimentación de salidas a distintos medios naturales (parques, clubes, piscinas, plazas) anticipando y acordando modos de actuar
- ✓ Participación en salidas, de corta duración, en distintos medios, cuidando y preservando los distintos escenarios de la biodiversidad local
- ✓ Análisis de los distintos conceptos, relacionados con el tiempo libre y el ocio, con sentido productivo y recreativo.

SALUD – INEQUIDAD

- ✓ El movimiento como posibilidad de expresión, transformación y aprendizaje.
- ✓ Práctica de juegos motores de lógica cooperativa
- ✓ Valoración de las necesidades del cuidado y alimentación personal como medio para reconocer su organismo y corporeidad
- ✓ Análisis crítico, responsable y constructivo en relación con los mensajes de los medios de comunicación acerca de prácticas corporales y motrices dominantes
- ✓ Análisis y reflexión de los modelos corporales dominantes, y su influencia en la propia imagen corporal.
- ✓ Práctica de primeros auxilios, propios de las actividades deportivas, y de la vida cotidiana.
- ✓ Práctica de primeros auxilios, propios de las actividades deportivas, y de la vida cotidiana.
- ✓ Experimentación de simulacros de primeros auxilios, simulacros de emergencia, en los distintos ámbitos de actuación, escuela, ambiente natural y otros ambientes.
- ✓ ***Implicancia del conocimiento de los diferentes sistemas del cuerpo humano y su relación con la salud.***
- ✓ ***Diferentes manifestaciones de los aspectos de la condición física y su relación con la salud y el bienestar***

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 de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos tiene en cuenta los lineamientos políticos de evaluación tanto nacionales como provinciales tendientes a la inclusión, el respeto a la diversidad de trayectorias educativas reales y la evaluación educativa como proceso.

La propuesta de evaluación se establece en coherencia con los criterios de flexibilidad y apertura que sustentan las prácticas pedagógicas en los centros. De esta manera se asume como criterio orientador de evaluación, que todos los sujetos pueden aprender en condiciones adecuadas y que es posible generar esas condiciones si se prioriza en la toma de decisiones las trayectorias escolares reales de los estudiantes, articulando desde allí el curriculum, la organización, la gestión y los recursos, con una voluntad colectiva que aspira romper el círculo en el que se reproducen la desigualdad e injusticia social en desigualdad e injusticia educativa.

Dado que el enfoque 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 aprendizaje alcanzados y las condiciones en que éstos 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, de las decisiones y acuerdos institucionales. Los estudiantes, sea de manera individual o en cuerpos colegiados, son parte del proceso de valoración de sus aprendizajes y las condiciones en las que estos suceden.

En el proceso de desarrollo de capacidades resulta necesario generar dispositivos y escenarios que permitan avanzar en la construcción y evaluación de los aprendizajes específicos, la evaluación no puede seguir en la lógica de la mirada fragmentada de las disciplinas. La división entre disciplinas como compartimentos estancos, ignora la complejidad que supone el desarrollo de capacidades y la vida cotidiana de los jóvenes y adultos.

Este enfoque de 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.

El proceso de evaluación, no necesariamente se lleva a cabo en momentos específicos pautados con mayor o menos grado de formalización: requiere de observaciones y de análisis valorativos de las producciones de los/las estudiantes y de las condiciones en las que estos suceden durante el proceso. Estos análisis valorativos deben ser consecuencia de instancias de reflexión y acuerdo colectivo.

Es importante destacar que dentro de esta concepción procesual de evaluación una instancia de recuperación de aprendizajes no es más que una ampliación del tiempo de enseñanza-aprendizaje para aquellos estudiantes que lo requieran y son también una responsabilidad institucional.

En función de lo explicitado, consideramos necesario que en los procesos evaluativos participe el sujeto pedagógico de la EPJA, entendiendo que lo conforman tanto los educadores como los estudiantes. De esta forma, estamos planteando instancias de heteroevaluación (evaluación del docente al estudiante), coevaluación (evaluación entre estudiantes) y autoevaluación (evaluación del estudiante a sí mismo) y evaluación colectiva.

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” que les permite afrontar un proceso de enseñanza – aprendizaje en las diferentes etapas de la vida.

La Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos busca avanzar en la acreditación 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.

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.

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.

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.

MEJIA, 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: PUIGGRÓS 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° 118/10ANEXO II *Lineamientos Curriculares para la EPJA*

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

ANEXO I

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 Vergara², 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

* Documento elaborado Ad Hoc por la Mgter. Patricia Chaves

² 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).

oficial y ahondó los enfrentamientos respecto al rol 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 serian 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 entrecruzan³. 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

³ 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).

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.

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 eclesiásticos en los Círculos Obreros Católicos⁴. 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”⁵ 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.

⁴ 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 Jardineros, escuelas de adultos, organizaciones obreras, etc). A su vez es necesario sumar a éstas las instituciones dependientes 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).

⁵ 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.

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.

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 acogiéndolas 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 las 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 entramó 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 1999⁶ con las normativas locales de ejecución (Resolución N° 770-01 de aplicación de EGB3 y Polimodal en CENS, Resolución N° 194-02 de contenidos curriculares de EGB 3 para CENS, Resolución N° 340 9-5-2002, de selección de CENS con modalidades de Polimodal y Resolución N° 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.

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

⁶ 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.

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 Martín Caparrós. *La Voluntad. Una historia de la militancia revolucionaria en la Argentina. 1966-1973*. Vol. tomo 1. Buenos Aires: Planeta, 2013.

Ascolani, Adrián. «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 (1999): 87-102.

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

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

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

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

Chaves, Patricia. «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, 2014.

Corbière, Emilio. «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), 1982.

De la Fare, Mónica. *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, 2010.

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

Dussel, Inés, y Pablo Pineau. *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, 1995.

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

Feldfeber, Myriam, y Fernanda Safocarda. *La educación en las cumbres de la Américas. Un análisis crítico de las políticas educativas en la última década*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.

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).

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

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

Pineau, Pablo. *Historia y política de la educación argentina*. Módulo Ministerio de Educación, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

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

Primera Reunión del Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura en Viña del Mar. «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 de 1970.

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

Puiggrós, Adriana. *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, 1997.

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

Puiggrós, Adriana. «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, 1997.

Rodríguez, Lidia. *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: APPEAL, 2013.

Rodríguez, Lidia. *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, 1996.

Rodríguez, Lidia. *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, 1992.

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.

Terigi, Flavia, y Nicolás Arata. «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, 2011.

Zamboni, Norma, entrevista de Laura Nudelman. *Alfabetizadora del Barrio San Martín* (2011).

ANEXO II

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, es decir vincula 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, latinoamericano 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 Contexto Problematizador para enfocar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es por ello que 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 Problematicadores, cada uno de los cuales se plantea 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.

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 sólo 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 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 éstos con los principales componentes del ecosistema planetario.

El ambientalismo superficial sólo 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 auto organización de los diferentes ecosistemas, tiene que superar esa visión ambientalista por reduccionista, anti armónica 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 que la información y el conocimiento de las cuestiones ecológicas era una condición necesaria pero no suficiente, y lo que se necesitaba implementar eran estrategias interdisciplinarias, dado que los problemas ambientales eran 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 sólo 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 solo 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 el ser humano se encuentra hoy atrapado está en la visión que ha tenido la civilización occidental acerca de la Tierra: la Tierra como adversario 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 como una Tierra con 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 los 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 los 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 ejercitarlos, 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... ..estos puentes 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 incluye 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 necesario 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.” (Kremenezzer, 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 ejercerlos; 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. Son personas con un recorrido vital que se traduce en experiencias e historias personales en relación con la construcción de subjetividad y ciudadanía. Subjetividades construidas en el entramado de las redes socio-culturales 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 transitaron 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 vividos desde la heterogeneidad de las vivencias y de las diferencias etarias. En el espacio educativo se negocian constantemente las significaciones, es 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 atentan 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 mecanismo 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 contraviolencia, 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 está presente 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 cuesta la propia historia, las negociaciones entre deseos y mandatos, la manera peculiar con 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 sólo 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 grupal. Ese ejercicio ayuda a configurar sujetos flexibles, capaces de situarse socialmente como sujetos de derecho frente a otros que también son sujetos de derecho.

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 recludas 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 histórica, 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 gurúes 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” (ORAISÓN - 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 (VAZQUEZ; 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 (ORAISÓN – 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” (ORAISÓN – 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, A; 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 caleidoscópica 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 socio, económicas 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 emergen 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.

Por todo 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 contrapone 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 (act), 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, etc. 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 al 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 Estado 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, etc., 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, etc. 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, aún 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 de la tierra y presionan a los productores tradicionales que prefieren alquilar sus tierras, cuando no venderlas y trasladarse a la ciudad.

Por tal motivo, las políticas de tierras 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 permitan la seguridad de la tenencia, las comunidades no tendrían la posibilidad de mejorar sus medios de subsistencia. La tierra 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 alumbró 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 han 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 a nivel macro, 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 socio productivo 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 es 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 Otridad; 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; n° 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;.Paidos; Bs. As.
- DEVRIES, Osvaldo; (1995); Una aproximación a las relaciones entre salud y educación. Salud y educación; Paidos; Bs. As.
- DISEÑO CURRCULAR 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 Oración - Perez; (2.006); Revista Iberoamericana de Educación N° 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; n° 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.

IOVANOVICH, 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 N°245; 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, N° 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 Nº 128 y 129; Mar Menor Comunicación S.L.; España.
- PINTA DE ALMEIDA, Bernardo; (1999); De la Reproducción; Revista Internacional de Arte Lápiz, Nº 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, nº34; 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 Nº172; 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 Curriculum; 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.