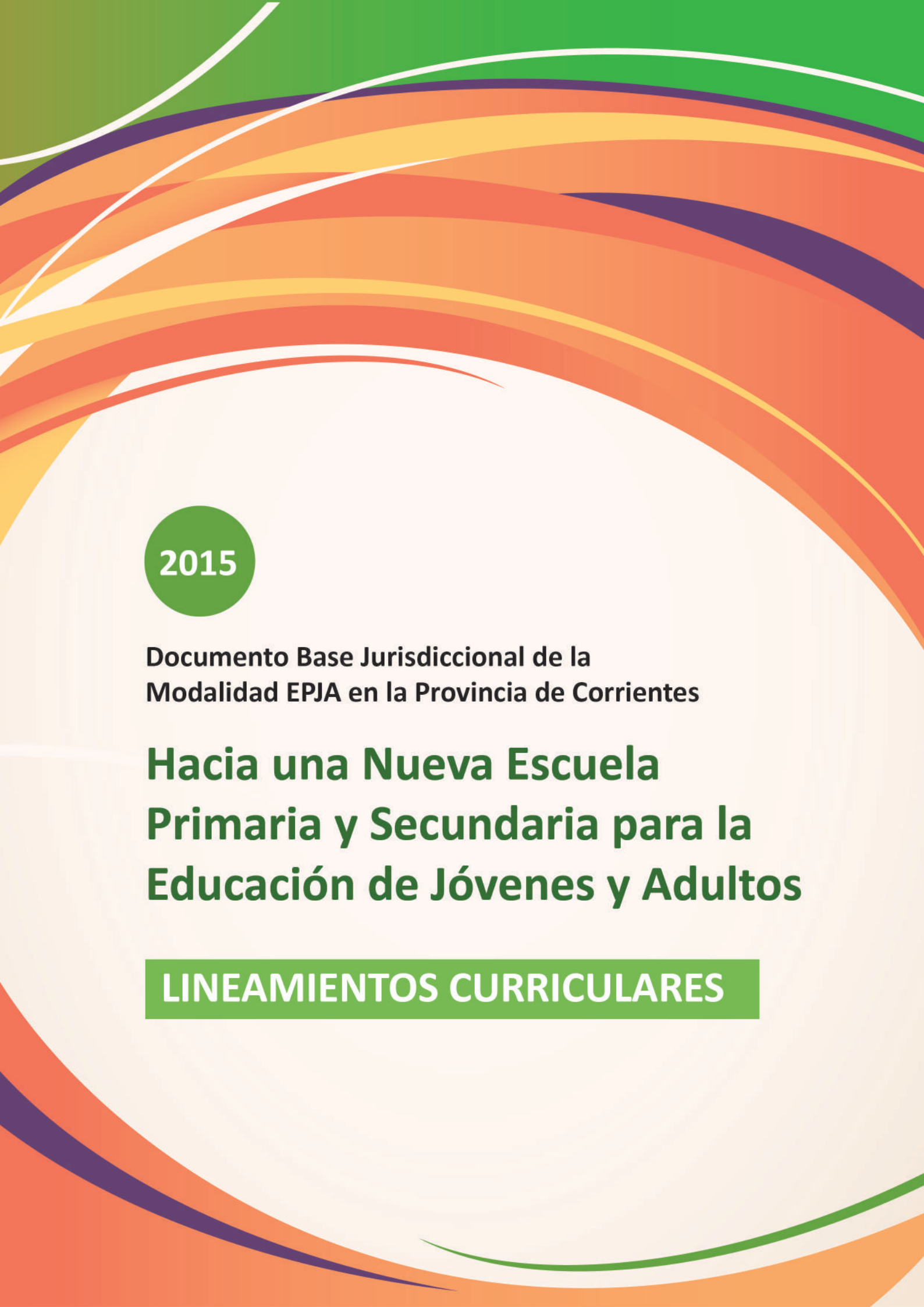




2015

**Documento Base Jurisdiccional de la
Modalidad EPJA en la Provincia de Corrientes**

Hacia una Nueva Escuela Primaria y Secundaria para la Educación de Jóvenes y Adultos

LINEAMIENTOS CURRICULARES

AUTORIDADES PROVINCIALES

GOBERNADOR

Dr. Ricardo Horacio Colombi

Ministro de Educación

Dr. Orlando Ángel Macció

Subsecretaría de Gestión Educativa

Dra. Gabriela Albornoz

Dirección de Educación permanente de Jóvenes y Adultos

Mgter. Sc. Sonnia Gracia

Universidad Nacional del Nordeste

Rectora: Prof. María Delfina Veiravé

Facultad de Humanidades

Decano: Prof. Aldo Fabián Lineras

Especialistas Curriculares

Matemática

Espec. Celeste Romero Zalazar

Prof. Martín Ricardo Robledo

Lengua

Prof. Vivian Ayala

Inglés

Prof. Clavia Córdoba

Ciencias Exactas y Naturales

Lic. Susana Laggiard

Ciencias Sociales y Políticas

Lic. Sebastian Carrano

Ciencias Económicas y Jurídicas

Espec. María Isabel Ramírez

Arte

Prof. Guillermo Gómez

Educación Física

Prof. Darío Squizato

Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa

Lic. Aurora Pino

Dirección Nacional de Gestión Educativa

Lic. Adriana Vilanoba

Fac. Humanidades UNNE

Lic. Gladys Blazich

EQUIPO TECNICO DE LA DIRECCION de EPJA

Coordinador

Lic. Pablo Emilio Javier González

Prof. Analía Zambiasio

Prof. Carmen Isabel López

Lic. Cindy Corrales Valencia

Correctora

Prof. María Itatí Rodríguez

Diseñadora Gráfica

Laila Carolina Gonzalez Sassón



ÍNDICE

PAG. 07 – 14

Documento Base Jurisdiccional de la Modalidad EPJA en la Provincia de Corrientes – Presentación - La Educación Popular -Políticas en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Pasos hacia una mayor institucionalización de la EPJA - Historia, identidad y sentido de la EPJA en Argentina.

PAG. 15 - 36

La Identidad del Campo de la EPJA: Especificidades de la Modalidad – Cuestiones conceptuales y terminológicas: Educación de adultos - Educación Básica - Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (ALV) - Educación Permanente - Perfiles de los actores institucionales: De los Estudiantes – De los Docentes - Principio Fundacional de la modalidad: Objetivos y criterios.

PAG. 37 - 45

Consideraciones del Cambio Curricular en los Nuevos Contextos y su Especificidad en la EPJA - Fundamentación - Contexto Problemático – Currículo - Lineamientos y Estructura Curricular - Diseño Curricular - Situaciones Problemáticas - Proyecto de Acción - Capacidades Generales - Capacidades Específicas - Núcleo Conceptual - El Módulo.

PAG. 45 - 46

Descripción del Perfil Institucional requerido para la organización de las Instituciones Educativas de la Modalidad en la Jurisdicción.

PAG. 46 - 48

Condiciones para la elaboración del Proyecto Curricular Institucional.

PAG. 49 - 53

Bibliografía.

PAG. 55 - 87

Descripción de las Situaciones Problemática.

PAG. 89 - 117

Fundamentación de los Campos de Contenidos.

PAG. 119 - 165

Módulos, Capacidades Específicas y Núcleos Conceptuales.



Documento Base Jurisdiccional de la Modalidad EPJA en la Provincia de Corrientes

“Redefinir como propósito de la EPJA: formar jóvenes y adultos como ciudadanos autónomos, capaces de participar y organizarse en forma colectiva, crítica y creativa en espacios locales o ampliados; asumir tareas propias ante los cambios, y convivir en forma solidaria”.¹

Presentación:

La Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la Provincia de Corrientes creció y se expandió desordenadamente y en diversidad de ofertas en todos los niveles educativos. Por una parte la obligatoriedad de la educación secundaria y la necesidad de contar con credenciales excluyentes para acceder al mercado laboral y por la otra por las posibilidades que ofrece la escolarización.

Al respecto y a partir de la realidad de la Provincia de Corrientes se considera prioritario establecer acciones tendientes a superar la fragmentación de la modalidad que se evidencia en la diversidad de Instituciones y ofertas educativas de Jóvenes y Adultos existentes.

Constituye, entonces, un objetivo fundamental, consecuente con la política educativa provincial afianzar la Modalidad de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en el marco de la Ley Nacional de Educación.

La Educación Secundaria constituye uno de los puntos críticos de la educación en Argentina, en la que confluyen problemas estructurales de larga data y otros derivados de las políticas educativas implementadas. A raíz de ello, el Ministerio de Educación de la Nación y los Ministerios de Educación de las provincias están impulsando un proceso de revisión de su sentido, finalidad y, consecuentemente, diseño curricular y organización institucional. Ello se expresa en los Documentos y Resoluciones acerca de la Educación Primaria y Secundaria del Consejo Federal de Educación.

En la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, recaen demandas de atención específica de parte de otras entidades gubernamentales, del sector de la producción y de organizaciones de la sociedad civil de variada índole las que, en la Provincia de Corrientes, desde el año 2010, han sido canalizadas a través del Plan FinEs con la Terminalidad Primaria y de la carrera de “Bachiller con Orientación en Economía y Administración” en la modalidad de Educación a Distancia. Estas demandas suponen articulaciones, adecuaciones y/o producciones puntuales relacionadas con las características y problemáticas de los sujetos y sus contextos, de la finalidad de las otras instituciones y de políticas estatales que se combinan con la educativa.

La propuesta de diseño curricular para la Educación Primaria que se presenta está sustentada en la Resolución CFE N° 118/10 (Bases y Lineamientos Curriculares para

¹ Marco de Acción Regional de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe 2000-2010 (UNESCO-ORE-ALC et.al., 2000:14).

la EPJA) , en la Resolución CFE N° 188/12 “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016”, Resolución CFE N°254/15 (Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos-Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudios jurisdiccionales) y la Resolución Ministerial N°27/15 de la Provincia de Corrientes la que aprueba el Marco Organizativo y Curricular para todas las Escuelas Primarias de Adolescentes y Adultos de la Provincia. En el marco de esta Normativa se determina la planificación estratégica de la Modalidad especificando líneas de acción, logros esperados y las responsabilidades nacionales y jurisdiccionales asumidas entre los que cobra gran importancia la Implementación de un curriculum modular que garantice movilidad y trayectorias continuas de jóvenes y adultos en el territorio federal ampliando la vinculación entre educación, trabajo, producción y contexto local.

La nueva propuesta de diseño curricular para Nivel Secundario que se presenta en este documento, constituye la continuidad de las acciones emprendidas desde la provincia, tales como la elaboración y aprobación del marco regulatorio de la EPJA, Resolución Ministerial N° 2131 /12, que lleva implícita la redacción del nuevo Diseño Curricular y la Resolución Ministerial N° 323/13 por la cual se aprueban los nuevos Planes de Estudio.

La Educación Popular

Si bien las discusiones de la Educación Popular, como educación escolarizada para todos, están en el corazón del proyecto de la Reforma protestante cuando se pretendía que todos los fieles, sin distinción de lugar y origen pudieran leer las sagradas escrituras, y atraviesa esa primera fase de la modernidad buscando una escuela que sea construida para todos (también presente en el ideario educativo de San Juan Bautista de La Salle, ese nombre adquiere concreción en las discusiones de la Asamblea Francesa, cuando intentaba darle forma a las tareas de la revolución de 1789, y en abril de 1792 da forma a una escuela única, laica y gratuita. Ese intento de dar escuela a todos como base de una construcción de igualdad social, va a ser la base de lo que hasta ese momento se llamó Educación Popular.

Esa discusión es ampliada cuando llega a América y es retomada en los pensadores que dieron forma a las nacientes repúblicas americanas (Simón Rodríguez, Domingo Faustino Sarmiento, José Martí). Por ello podríamos reconocer diferentes troncos históricos en nuestra realidad.

a. En los pensadores de las luchas de independencia, siendo en este período el más claro Simón Rodríguez, maestro del libertador Simón Bolívar. Habla explícitamente de una educación que él denominaba como popular y que en sus escritos aparece con tres características:

- Nos hace americanos y no europeos, inventores y no repetidores.
- Educa para que quien lo haga, no sea más siervo de mercaderes y clérigos.

- Hace capaz de un arte u oficio para ganarse la vida por sus propios medios.

b. En los intentos de construcción de Universidades Populares a lo largo de la primera mitad del siglo XX en América Latina, siendo las más notables las de Perú, El Salvador y México. En ellas se trabajaba para dar una educación también con características diferenciadas de las otras universidades:

- Educaba a los obreros y requería, por los sujetos destinatarios, cambiar el contenido, los tiempos y la manera de hacer real la educación.
- Los dotaba de conciencia sobre su lugar y su papel en la historia.
- Construía y orientaba hacia la organización que defendía los intereses de estos grupos.

c. En las experiencias latinoamericanas de transformar la escuela y colocarla al servicio de los intereses de los grupos más desprotegidos de la sociedad, siendo una de las más representativas la escuela Ayllu en Bolivia, promovida por Lizardo Pérez, donde algunos de sus fundamentos serían:

- Una práctica educativa propia de los grupos indígenas, derivada de su cultura. Por ello, plantea hacer una propuesta de educación como movimiento, proceso de creación cultural y transformación social.
- Se constituyen las “escuelas del esfuerzo” en cuanto se plantean una pedagogía basada en el trabajo.
- La escuela se extiende y es comunidad su arquitectura, su propuesta educativa. Es por ello que afirma: “más allá de la escuela estará la escuela”.

En este sentido, el Pro. Vélaz y su intento por construir una escuela desde la Educación Popular como fundamento del Movimiento Fe y Alegría, se inscribiría en esta tercera corriente, con particularidades propias.

Freire representaría la consolidación de un pensamiento latinoamericano y se convierte en pensamiento que jalona procesos sociales en América Latina, sectores de Asia y África, y luego se abre más universalmente a latitudes del mundo del norte.²

Políticas en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Manuel Belgrano emerge como el primer estadista-educador de la sociedad criolla pre y pos revolucionaria. Y lo hace asumiendo el compromiso político de un pensador sistemático que puede hacer dialogar los saberes de la economía política, los conocimientos modernos de las ciencias experimentales y las artes mecánicas junto con la postulación de instituciones educativas forjadoras de una nueva sociedad poscolonial.

² Puiggrós, Adriana. La Educación Popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas. México, DF. Editorial Nueva Imagen, 1988. Esta idea tiene su antecedente escrito más fuerte en Simón Rodríguez, maestro del libertador Simón Bolívar, quien en un texto de 1806 llamaba a construir una Educación Popular caracterizada: por ser americanos y no europeos; por formarnos para el trabajo creativo y no servil; y para una autonomía que nos haga libres.

La potencia de sus propuestas tiene aliento pionero: postula la centralidad del trabajo manual/intelectual como organizador de la vida personal, social, productiva y cultural. Fue el primero que discernió la importancia de un régimen social centrado en la continuidad de las políticas públicas de orden educativo, económico y laboral.

Sus Memorias del Consulado, del que fue secretario desde su fundación –1794– hasta el 14 de abril de 1810, constituyen el plexo discursivo más importante del período, para comprender los procesos de descolonización cultural, económica y política del sujeto social americano. En sus argumentaciones se dice lo que hay y se proclama lo que puede haber, aquello que tiene lugar en un porvenir. Como buen ilustrado, abre cuestiones, esto es, interroga a la realidad conceptualizándola como problema que ha de solucionarse. Belgrano encarna nuestra primera utopía educativa de un país libre en una tierra trabajada por propietarios libres. Esa es la verdadera riqueza de índole americana. Muchas de las páginas que escribió las dedicó a la educación, a la que consideraba motor del progreso económico, social y cultural. Su insistencia sobre, entre otras cosas, la necesidad de fundar escuelas gratuitas y de calidad para todos los niños y las niñas fue una verdadera audacia en aquella sociedad estamental de fines del siglo XVIII, cuando la revolución aún no asomaba en el horizonte.

“Sin que se ilustren los habitantes de un país, o lo que es lo mismo, sin enseñanza, nada podríamos adelantar”, escribió Belgrano tan temprano como 1798 en su Memoria del Consulado. Para él, el fin último de la educación era el trabajo, que a su vez constituía la “emancipación de los pobres”, quienes no tenían más que su fuerza personal para generar riqueza. Su plan educativo fue vasto. Defendió tanto la educación básica como la especializada y técnica, orientada al trabajo y a la producción. Innovó al plantear la importancia de la educación de la mujer.³

Domingo Faustino Sarmiento, uno de los primeros impulsores de la educación común en el continente, fue también precursor en el Río de la Plata de la modalidad, creando las primeras escuelas para adultos en la provincia de Buenos Aires. En otros países su surgimiento fue un poco más tardío, pero podríamos decir que, en general la educación de adultos en América Latina nace como preocupación a la par del surgimiento de los sistemas escolares modernos, y desde entonces se ha ido construyendo como campo problemático. El desarrollo de la Modalidad en la segunda parte del siglo XX, es ubicado por Lidia Rodríguez⁴ en tres grandes períodos: las décadas del 40 y 50 donde predominó el concepto de educación fundamental, las del 60 y 70 vinculadas a los planteos desarrollistas y al surgimiento de la educación popular, y las del 80 y

3 Gagliano, R. (2011) “Escritos sobre educación. Selección de textos / Manuel Belgrano - 1a ed. - La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria, 2011. 176 p. ; 24x16

4 Rodríguez, L. — Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe (2009)

1. impulso al desarrollo de la modalidad, con una fuerte influencia norteamericana en el escenario de posguerra, que se corresponde aproximadamente a las décadas del 40 y el 50.

2. período desarrollista y de surgimiento de la educación popular, posterior a la Revolución Cubana; alrededor de las décadas del 60 y el 70.

3. creciente influencia del modelo neoliberal, iniciado con férreas dictaduras militares, en las décadas del 80 y el 90.

90 caracterizadas por la crisis y procesos de re conceptualización de la educación de adultos y la educación popular en su esfuerzo de responder a los nuevos contextos. La Quinta Conferencia Mundial de Educación de Adultos realizada en julio de 1997 en Hamburgo, las reuniones regionales preparatorias y de seguimiento en la Región definen una nueva agenda planteando los aspectos de cierre e inicio de una etapa. En ese sentido fue un elemento significativo de Hamburgo la fuerte presencia del sector no gubernamental, dando cuenta de una nueva relación entre estado y sociedad civil. Es interesante señalar que participaron de las reuniones regionales preparatorias, así como las de seguimiento, acompañando a la UNESCO, el Instituto Nacional de Educación de Adultos de México (INEA), el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) y el Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL).

Los resultados de las reuniones regionales previas y de seguimiento de la Conferencia de Hamburgo, permitieron ubicar notas significativas de la modalidad en la región: la heterogeneidad del campo, la importancia creciente de los jóvenes en la modalidad, la importancia de las acciones educativas de adultos como superación de la marginalidad y el carácter político de la educación. Así lo señala el documento conjunto entre gobiernos y sociedad civil:

“(...) el proceso de seguimiento reafirmó la comprensión de que en América Latina y el Caribe la educación de adultos se caracteriza por la diversidad de campos y experiencias. El proceso confirmó una vez más que la categoría “educación de adultos” ya no da cuenta de su referente y que “educación de jóvenes y adultos” (EDJA) es un nombre más claro para designar un tipo de educación donde los jóvenes son la mayoría y un lugar desde donde se pueden generar nuevas oportunidades sociales para el conjunto de las generaciones excluidas del sistema educativo regular. El vínculo entre la educación de adultos y el camino hacia una educación sin exclusiones se hizo más nítido, así como el carácter siempre político de la educación que la educación de adultos revela”(...) (OREALC–UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA, 1989).

Los siete temas de la EDJA elegidos como prioritarios para la Región fueron: alfabetización, educación-trabajo, educación y ciudadanía, educación de campesinos e indígenas, educación y jóvenes, educación y género, educación y desarrollo local.

Muchos programas fueron discontinuados y departamentos de educación de adultos minimizados o clausurados en varios países. Esto fue, entre otros, resultado de políticas y recomendaciones internacionales por parte del Banco Mundial, que promocionó la inversión en educación primaria infantil y argumentó – inicialmente en base a un solo estudio de escritorio que utilizó datos del Programa Mundial Experimental de Alfabetización realizado en los 60 – acerca del fracaso de la alfabetización de adultos y el desperdicio de invertir en educación de adultos en general (Banco Mundial, 1996;

Torres, 2000, 2004).⁵ A pesar de la aprobación en 1990 de la iniciativa mundial de Educación para Todos (EPT) – cuyos principales promotores y socios internacionales fueron la UNESCO, UNICEF, UNFPA, PNUD y Banco Mundial, y cuyas seis metas incluían dos específicamente relacionadas con jóvenes y adultos, la mayoría de los gobiernos en ésta y en otras regiones del mundo y muchas agencias internacionales siguieron los lineamientos del BM.

Entre fines de los 1990 e inicios del 2000 se observa una reactivación de la EPJA en la región, como resultado de una combinación de factores externos (a esta región y/o a cada país concreto, vinculados a actores, iniciativas y metas internacionales) y factores internos, vinculados a la política, las políticas, la estabilidad social y la presión organizada de actores interesados a nivel nacional y local. El contexto internacional que llevó al actual escenario regional incluyó entre otros: la expansión y creciente visibilidad de la pobreza, el desempleo, la migración y la protesta social; la falta de atención a la EPJA dentro de las metas de la EPT desde 1990; una mejor base de información y conocimiento en torno a la EPJA, sus beneficios y costo-eficacia; la activación del Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida como paradigma internacional para la educación; la expansión de las modernas tecnologías; y la continuada presencia del movimiento internacional de educación de adultos (Torres, 2004).

La EPJA enfrenta hoy dos tendencias contradictorias en esta región: por un lado, un fuerte impulso hacia la homogenización (de políticas, modelos, estándares, puntos de referencia, etc.) por parte de las diversas organizaciones regionales e internacionales que promueven iniciativas y planes y, por otro, un llamado hacia una cada vez mayor diversificación, políticas e intervenciones sensibles al género, la edad, el contexto, las lenguas y culturas, a fin de responder a necesidades y grupos específicos.

Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) tienen el mérito de ser multisectoriales, no centrados en un único sector. Dos de los 8 ODM se refieren específicamente a la educación. Ninguno de ellos incluye a la educación de adultos. No obstante, la educación y la EPJA específicamente cruzan a todos los ODM y son una condición para su cumplimiento. Por lo que es indispensable:

- Ofrecer un currículo significativo que asegure la adquisición de las capacidades básicas para el desarrollo personal y el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- Incrementar la participación de los jóvenes en la educación secundaria, en la educación Superior, la técnico profesional y la universitaria.
- Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico profesional.

⁵ Este trabajo fue traducido por el CREFAL para su publicación en la Revista Interamericana de Educación de Adultos, Nº 1, 2006. El original, en inglés, fue un documento encargado por la ADEA (Association for the Development of Education in África, Asociación para el Desarrollo de la Educación en África) y presentado en la Reunión Bianual de la ADEA, realizada en Libreville, Gabón, entre el 27 y el 31 de marzo de 2006. A esta versión en español le hemos introducido cambios menores y algunos ejemplos que contextualizan los puntos tocados en relación a América Latina y el Caribe.

- Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida.

La percepción tradicional de la educación de adultos como remedial, compensatoria y de segunda oportunidad para los pobres continúa predominando en la región.

Cuatro tendencias principales pueden identificarse en la oferta educativa de los distintos actores de la Región de América latina y el Caribe:

- Alfabetización para jóvenes y adultos al margen del sistema escolar, especialmente en América Latina, menos en el Caribe
- Culminación y certificación de la escolaridad obligatoria, con equivalencias con el sistema escolar formal, cada país adoptando sus propios estándares, estrategias, modalidades, grupos etáreos y niveles a priorizar, en muchos casos recurriendo a centros y clases nocturnas
- Preparación para el trabajo, dirigido fundamentalmente a jóvenes y adultos, a través de programas de educación y capacitación (pre)vocacional y (pre)técnica ofrecidos por diversos ministerios (Educación, Trabajo, Agricultura, Vivienda, etc.) o por el sector privado
- Temas diversos cubiertos por una amplia gama de programas, cursos, talleres, etc. (derechos humanos, paz, artes, cultura, salud, ciudadanía, liderazgo, desarrollo local, medioambiente, economía social, TIC, prevención del VIH/SIDA, del consumo de drogas, etc.).

Pasos hacia una mayor institucionalización de la EPJA

Se han dado avances en legislación y políticas en la mayoría de países. Hay un mayor reconocimiento del derecho a la educación (gratuita), así como a la diversidad lingüística y cultural y a la interculturalidad. La EPJA ha sido incluida, con líneas de acción y metas específicas, en las recientes reformas y planes educativos en la región, algunos de ellos planes decenales (como en Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, Paraguay y República Dominicana). El Plan Estratégico de Paraguay Educación 2020 incluye dos áreas prioritarias: educación básica escolar y educación básica general; la segunda incluye educación comunitaria, alfabetización bilingüe y educación básica de jóvenes y adultos (especialmente para hablantes nativos de guaraní), y programas especiales para adolescentes fuera de la escuela (10-13 años de edad). (Informe de Paraguay para CONFINTEA VI, 2008). Por otro lado, hay países como Belice que aún no tienen una instancia nacional de coordinación para la EPJA (Informe de Belice para CONFINTEA VI, 2008).

Historia, identidad y sentido de la EPJA en Argentina

La Ley de Educación Común N° 1.420, del año 1884, es el primer instrumento legal que enmarca las experiencias que se venían realizando en educación de adultos no sólo para paliar el analfabetismo sino también para brindar educación al creciente número

de inmigrantes. Si bien tuvo el logro de reconocer a la Educación de Adultos como parte del sistema de enseñanza básica, se la equiparó con la educación destinada a niños, con rígidos mecanismos de control propios del nivel primario y homologando sus contenidos, sin vincularlos con los sujetos jóvenes y adultos ni con el contexto socio económico y político.

Las políticas que se implementaron a lo largo de más de un siglo, en general no favorecieron el reconocimiento de la especificidad y complejidad de la Educación de Adultos y se sostuvo la pretensión de equipararla pedagógicamente con los niveles del sistema educativo destinados a niños y púberes. Ello contribuyó a que se identifique socialmente a esta modalidad como una educación de menor jerarquía, incurriendo muchas veces en desvalorizaciones propias de un sistema educativo selectivo y carente de aperturas y movilidades socioeducativas significativas.

En la Ley Federal de Educación N° 24.195 del año 1993 la Educación de Jóvenes y Adultos quedó comprendida dentro de *“los regímenes especiales que tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la estructura básica...”* (Art. N° 11). De este modo se conservó el carácter remedial y compensatorio y quedó restringida a dar respuesta a los jóvenes y adultos que, por diversos motivos, quedaban excluidos de los niveles obligatorios de la educación común.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 representa una superación respecto a la legislación anterior, no sólo para la educación en general por el posicionamiento del Estado como garante de derechos, sino también para la Educación de Jóvenes y Adultos en particular. Al reconocerla como modalidad enmarcada en la educación permanente la posiciona ante el desafío de superar las condiciones de remedial y compensatoria.

Ministerio Educación

En el art. N° 38 el Estado asume la responsabilidad específica de garantizar la alfabetización de las personas jóvenes y adultas y la finalización de la educación primaria y secundaria. Esta responsabilidad tiene como fundamento la consideración de todas las personas como sujetos de derecho, por lo que la educación de las personas jóvenes y adultas deja de ser un desafío para constituirse en una responsabilidad indelegable del Estado.

La elevada demanda potencial que tiene esta modalidad obedece a diversos factores que exceden el ámbito de la educación y señalan la necesidad de coordinar acciones con otros organismos gubernamentales y sectores de la sociedad.

Para generar condiciones de universalidad en la educación de jóvenes y adultos, la LEN prevé que se articulen programas y acciones con otros Ministerios –como Trabajo Empleo y Seguridad Social, Desarrollo Social, de Justicia y Derechos Humanos y de Salud- y también con otros actores del mundo de la producción y el trabajo (art. N° 47). El artículo N° 48 establece los criterios y objetivos de la organización curricular e institucional de la EPJA, orientando las definiciones necesarias para fortalecer su oferta

educativa y posibilitar el acceso, la permanencia y el egreso de la población a quien va dirigida.

Como en todo proceso de construcción de identidad, resulta necesario recuperar decisiones y experiencias pasadas que pueden ser recreadas en aquellos aspectos y rasgos que guardan un carácter común con la actual concepción de la educación. Especialmente con aquellas que surgieron de la voluntad política por brindar una educación de calidad como la base para la construcción de una sociedad justa, democrática, solidaria y con plena vigencia de los Derechos Humanos.

Los aportes del pensamiento pedagógico latinoamericano como la Educación Popular, 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, son los antecedentes para la construcción de la identidad de esta modalidad.

Una visión renovada de la modalidad, pensada en función de la diversidad y especificidad de los sujetos a quienes se dirige se concreta en las políticas vigentes, tales como el Programa Nacional de Alfabetización “Encuentro” y el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios “FinEs”.

La Identidad del Campo de la EPJA: Especificidades de la Modalidad

- Cuestiones conceptuales y terminológicas
- Perfiles de los actores institucionales

Cuestiones conceptuales y terminológicas

Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (ALV)

El término *Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida* (ALV) viene siendo comprendido y utilizado de maneras diversas en todo el mundo. En general, ALV:

a. Continúa usándose de manera intercambiable con Educación a lo Largo de Toda la Vida (y éste con Educación Permanente), pues sigue no diferenciándose educación y aprendizaje.

b. Continúa fuertemente asociado con la edad adulta antes que con "toda la vida". También en Europa las estrategias nacionales de ALV han mostrado hasta hoy dificultad para integrar dentro de ese marco el desarrollo de la primera infancia y la educación escolar, mientras que el énfasis se deposita en la población trabajadora (European Commission, 2003).

El aprendizaje a lo largo de la vida es un nuevo marco de ámbito mundial que amplía el concepto mismo de educación y su exclusivo marco institucional.⁶

6 Rubio Herráez, E. Aprendizaje a lo largo de la vida. Vivir y trabajar en una Europa del conocimiento. MONOGRÁFICO.

El aprendizaje a lo largo de la vida adquiere sentido en la conjunción de la educación formal y no formal ampliando el concepto de educación.

Se plantea, por un lado, pasar de las políticas generales de educación y formación a otras de escala más concreta y que incluyan la educación adulta, que propicien, en definitiva, aprendizajes significativos al estar más ligados al medio y desarrollarse en un ámbito de proximidad y más contextualizado. Por otro lado, se pretende orientar la educación y la formación hacia el mercado laboral y atender las necesidades productivas. Y, todo ello, debe conducir a la constitución de comunidades y sociedades de aprendizaje como marcos adecuados para su desarrollo. En ese debate han quedado perfilados los nuevos conceptos en el ámbito de la educación y la formación. Por ejemplo, la educación no formal es entendida como:

Toda actividad educativa organizada, sistemática, impartida fuera del marco del sistema formal, para suministrar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos concretos de población joven y adulta.

La educación no formal así definida incluye, por ejemplo, programas de alfabetización de personas adultas, perfeccionamiento profesional dado fuera del sistema formal, clubes de juventud con fines educativos y diversos programas comunitarios de formación en temas de salud, de nutrición, de planificación familiar, de cooperativas, etc. (Coombs, 46)

Asimismo, el aprendizaje informal es definido como:

El proceso a lo largo de la vida por el que cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y criterios a través de las experiencias cotidianas y de su relación con el medio; en casa, en el trabajo, en el juego; a través del ejemplo y de las actitudes de familiares y de las amistades; de los viajes, de la lectura de periódicos y libros; escuchando la radio o viendo cine o televisión. (Coombs, p. 47)

Favorecer los entornos del aprendizaje informal contribuye a la realización personal, al desarrollo social y a la formación para el mercado de trabajo.

Finalmente, su incorporación como un hecho relevante de la realidad educativa no tendría sentido, como es evidente, sin su consiguiente reconocimiento y certificación. Y ahí, precisamente, es donde se sitúa uno de los principales retos el ALV.

De la Educación permanente al Aprendizaje a lo largo de la vida en la actualidad, el debate mundial sobre educación y formación está centrado, cabe señalar, en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida y en cómo conseguir un reequilibrio entre las políticas del mercado laboral y las políticas educativas y formativas. Desde esa perspectiva, se han concebido las llamadas sociedades y comunidades de aprendizaje. Sociedades y comunidades que ya estaban perfiladas en los inicios de aquella discusión de la segunda mitad del pasado siglo, recogida principalmente por la

UNESCO, y están llamadas a jugar un importante papel. Por lo que, tal vez no sea aventurado afirmar que el debate mundial sobre educación de finales del siglo XX ha ido más allá de los sistemas de educación y formación, centrándose en la consecución de las sociedades y comunidades de aprendizaje para hacer realidad el ALV.

El aprendizaje en toda su extensión afecta, pues, a los sistemas educativos y formativos en una doble vertiente: a lo largo y a lo ancho de la vida. Por un lado, al tener en cuenta su desarrollo a lo largo de la vida, afecta a las estructuras y a la interrelación entre los diferentes sectores y niveles que configuran dichos sistemas. Por otro, el componente más horizontal que implica a lo ancho de la vida, demanda reconsiderarlos. En principio, con el concepto de “educación permanente” se superó el concepto tradicional de Sistema Educativo, al ampliar el concepto mismo de educación para incluir a la sociedad como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Después, surgió la idea de “aprendizaje a lo largo de la vida”, que es más ambiciosa e implica un cambio de significado al valorar, también, los aprendizajes realizados fuera de las instituciones educativas. Es decir, añade a la educación y a la formación formal y no formal aquellos aprendizajes llamados informales, que se adquieren conviviendo. Y esto entraña un cambio sustancial⁷ en los servicios de educación y formación y dar valor a los sistemas no formales, así como, a los aprendizajes informales.

Por decirlo con otras palabras, la interpretación del ALV ofrece diferentes posibilidades, cuya distinción está en la posición del foco, porque dependiendo de esa posición se iluminan unas partes y no otras. Si se centra en la idea de proceso, el aprendizaje a lo largo de la vida se percibe como un continuum que crece y avanza, en el tiempo y en el espacio, sin detenerse, ligado a la realización humana en toda su dimensión, lo que no excluye la profesionalización y la productividad en el mercado laboral. Si permanece en la idea, más limitada, de conseguir unos productos concretos predeterminados, es decir, pensando sólo en resultados finales unidos a intereses muy restringidos, se deja en el camino elementos fundamentales que atañen a la singularidad personal, a la vida social y al desarrollo de la ciudadanía.

En el primer caso se sitúa la valoración que procede del informe de 1996, “La educación encierra un tesoro”, elaborado por la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, por encargo de la UNESCO: *“El aprendizaje a lo largo de la vida es una de las llaves de acceso al siglo XXI. Va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y formación continua y respon-*

⁷ El término “educación permanente” ha estado históricamente asociado con la educación continua, relacionada, a su vez, con la educación adulta, esto es, la educación posterior a –o en sustitución de– la educación formal del sistema educativo. El aprendizaje a lo largo de la vida, en cambio, pretende ser un nuevo paradigma, por así decirlo. Un planteamiento que va más allá de la educación continua y comprende, como se dice comúnmente, “de la cuna a la tumba”: un marco más amplio que incluye los sistemas de educación –los aprendizajes formales–, y los aprendizajes no formales e informales.

de al reto de un mundo que cambia continuamente” (Delors, p.18). En este informe se trata de conciliar tres fuerzas en juego en el orden social y económico: competición (es incentivadora), cooperación (proporciona fortaleza) y solidaridad (favorece la unión), con el fin de que su confluencia haga avanzar hacia la sociedad del aprendizaje.

Esta confluencia de fuerzas, sin embargo, origina una serie de tensiones que tiene que soportar la educación, entre ellas la que existe entre la realización personal y la contribución al desarrollo económico y social. Por lo que, su análisis les lleva a concluir que el “crecimiento económico a ultranza” no se puede considerar como el camino más fácil hacia la conciliación del progreso material y la equidad. Es preciso tener presente el respeto de la condición humana y del capital natural, teniendo en cuenta que ese capital natural lo debemos transmitir en buenas condiciones a las próximas generaciones y eso requiere otras premisas, afirman en el informe Delors. Además, al poner el acento en la dimensión personal y social de la educación, salen a la luz aspectos relevantes de la misma, como por ejemplo su carácter relacional. Ésta se produce básicamente en un contexto de interdependencia, así como el papel que juega la experiencia, individual y colectiva, en la misma y el carácter motivador que ambas tienen para los aprendizajes.

Asimismo, hacen una llamada de atención para no confundir información y conocimiento: “la información no es conocimiento”, o lo que es lo mismo, la información por sí misma. Finalmente, concluyen que un mundo asediado por los difíciles e intrincados problemas, por la aceleración de los cambios y por la complejidad y los riesgos crecientes, requiere “innovación y una mayor creatividad y flexibilidad” y la participación creciente y efectiva de mujeres y hombres en todas las esferas de la vida. Para bordar esta difícil situación se propone como meta “la creación de la sociedad del aprendizaje”, que estará sustentada por cuatro pilares básicos:

1. Aprender a vivir juntos: relaciones de interdependencia, respeto de la pluralidad, reconocimiento y valoración de la diferencia.
2. Aprender a conocer: cultura general que sienta las bases para el aprendizaje a lo largo de la vida.
3. Aprender a hacer: trabajo en equipo, una dimensión olvidada.
4. Aprender a ser: conocerse a sí mismo, a sí misma.

Para alcanzar esta meta se hace precisa la conjunción de “la educación formal, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de aprendizajes informales y ocasionales existentes en una sociedad educativa que es multicultural y en la que se reconocen tanto los enfoques teóricos como los basados en la práctica”. Sin olvidar que hay que garantizar el derecho a la educación, en particular de los grupos más vulnerables de la sociedad, no sólo prestando servicios sino también asesoramiento, financiación, supervisión y evaluación, y que no corresponde sólo a los Ministerios de Educación, sino a todos los demás ministerios y organismos públicos, que deben

tomar parte activa para su consecución. Asimismo, esta tarea concierne también a los agentes sociales, entidades privadas y organizaciones sin fines de lucro (ONGs), que deben contribuir a que estos aprendizajes sean reconocidos y certificados.

Así pues, desde esta perspectiva, la idea de aprendizaje a lo largo de la vida es interpretada en un sentido amplio, según el cual, el ALV es concebido como un principio organizador de la educación y la formación. O, lo que es lo mismo, debe ser el fundamento de la concepción y el desarrollo de los sistemas de educación y formación y en él deben fundamentarse los desarrollos de cada una de las partes que componen estos sistemas.

De tal forma que su conjunción permita la organización y desarrollo de las comunidades y sociedades del aprendizaje que den continuidad y fomenten el ALV.

En resumen, en el momento actual podemos decir que existe un acuerdo básico sobre el carácter global del ALV que viene siendo representado con la imagen de un gran paraguas, bajo el cual se acogen tanto los sistemas de educación y formación —en los que se desarrollan los aprendizajes formales—, así como los aprendizajes no formales e informales.

Educación Permanente

La Ley de Educación Nacional (art. N° 46) define la modalidad de jóvenes y adultos como aquella destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de los niveles de escolaridad obligatorios así como a brindar educación a lo largo de toda la vida.

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 oferta 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.

El carácter permanente se constituye en una característica que obliga a plantear una política educativa que incentive el interés y el deseo de todas las personas por el estudio como una actividad enriquecedora y placentera a lo largo de toda la vida, que permite mejorar la calidad de vida, promover la cultura y el fortalecimiento de la

identidad, organizar y formular proyectos, ejercer una ciudadanía con valores éticos, generar autocritica y desempeño autónomo, tener la posibilidad de elegir y ejercer esa elección, mejorar las capacidades técnicas o profesionales a fin de atender las propias necesidades y las de la sociedad, respetar y proteger el ambiente, tener mejores oportunidades para resolver los desafíos y complejidades de la vida social actual.

La concepción educativa que expresa la Ley de Educación Nacional y el carácter de permanente de la educación para toda la vida considera que toda acción pedagógica es a su vez política y una herramienta privilegiada para la transformación de la sociedad, formadora de sentido crítico, de toma de conciencia de problemas sociales y ambientales. Desde una perspectiva educativa problematizadora, crítica y emancipadora la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se fundamenta en estos ejes de la Educación Popular.

Restituir el derecho a la educación en el marco de la educación permanente supera la visión compensadora y se orienta a la construcción participativa del conocimiento a lo largo de toda la vida.

Perfiles de los actores institucionales

De los Estudiantes

Los estudiantes de la EPJA son representantes de muchos sectores sociales cuya identidad fundamental no es la edad cronológica.

El trabajo de recontextualización transforma al trabajador/a, al padre, madre, el/la militante, el vecino/a, en un sujeto cuya identidad se define por alguna diferencia respecto de otros.

En plena crisis del 2001, la Argentina y las provincias enfrentaban un deterioro de las condiciones de vida y de trabajo sin precedentes: una profunda agudización de las desigualdades sociales, la inequidad en la distribución del ingreso, el aumento del desempleo, el continuo crecimiento del sector informal y una aguda desesperanza. Los jóvenes parecían ser los pobres entre los pobres. Cabe aquí hacer una referencia a la caracterización de los “estándares” juveniles que han ido cambiando a través de los distintos contextos socio-históricos.

Los años 50 fueron marcados por una generación “desocupada” de la guerra, ávida de seguir en acción. Los beatniks norteamericanos mitificaron el viaje como experiencia de crecimiento. Durante los años sesenta, en los campus universitarios norteamericanos, la contestación adquirió dos modalidades: la lucha política contra la guerra de Vietnam y otra vertiente que promovía el reencuentro con la naturaleza, el alejamiento del mundo burgués consumista.

Tanto la contestación política como los valores hippies influyeron en los movimientos juveniles de esta década en las principales ciudades de Europa y de América Latina.

En nuestro país, esta influencia dejó su marca en la militancia juvenil de los '70 y en los valores presentes en el rock, de reencuentro con la naturaleza y alejamiento del “comfort burgués”. En las décadas '70 y '90 son innumerables los movimientos juveniles en todo el mundo y de carácter tribal o micro-cultural.

La sociedad ha interpretado a lo largo de la historia estas subculturas y ha intentado recuperar esas diferencias como manera de preservar sus valores y tradiciones. Diferentes mecanismos de control social han sido utilizados para recuperar estos movimientos juveniles que desafían el consenso. En primer lugar, a través de la rotulación de este nuevo tipo de jóvenes que hace su irrupción en la vida cotidiana.

La identificación de la juventud con el presente tiene que ver además con una suerte de reconfiguración de las ciudades en este proceso de transnacionalización. *“Se trata de un arrasamiento de la memoria urbana. El barrio no es ya un epicentro donde se deja la impronta de una identidad”*.⁸ Los autores citados coinciden en señalar que la noción de identidad no está referida a un lugar, sino que se ancla en territorios móviles y en objetos efímeros, en una suerte de marginalidad simbólica. En esos espacios móviles encuentran una suerte de anclaje identitario que compensaría los antiguos dispositivos de inclusión, escuela y fábrica.

El pasado, como portador de sentido y discurso cohesionado, ya no determina el presente. El futuro deja de ser un horizonte ideal y fijo. En este contexto, se interpretan las identidades juveniles dentro de un proceso de fragmentación temporal.

El discurso juvenil urbano parece haberse transformado en un bricolage semiológico, con discontinuidades y contenidos tomados en préstamo de otros mundos culturales y recreados a la luz de un presente continuo. La fragmentación del pensamiento se hace presente en la mentalidad adolescente actual. Un collage de percepciones y valores es el eje para construir la realidad. En este contexto, se interpretan las identidades juveniles como procesos simbólicos de hibridación cultural.

Tal como se plantea, podemos sintetizar que:

La identidad adolescente empezó siendo un tema psicológico-clínico. En la década del setenta y principios de los ochenta, la identidad juvenil fue un tema planteado desde

8 Sarlo, B. “El mercado está en la curva en que se cruzan el peso descendente de la escuela y la hegemonía ascendente del consumo” (1994).

la sociología pos marxista como forma imaginaria de luchas de clase, resuelta por las subculturas juveniles. La literatura de la década del noventa conlleva una fuerte marca antropológica y del paradigma de los Estudios Culturales, con aportes de la Semiótica y de la Etnografía.

El debate actual se está dando dentro de las políticas de Educación y Trabajo dirigidas a jóvenes en riesgo de exclusión. Se parte de una premisa que la estigmatización social que están sufriendo los jóvenes excluidos se convierte en auto-estigmatización, asumiéndose como redundantes. Esta representación de sí mismos los desalienta para ingresar a un sistema que no está pensado para ellos. El filósofo Bauman plantea radicalmente que en esta sociedad neoliberal no hay lugar para todos y grandes sectores están siendo descartados del sistema.

En los actuales escenarios globales y locales al mismo tiempo, está surgiendo un concepto que pareciera reemplazar al de clase. Los jóvenes no se definen como obreros o estudiantes sino como jóvenes en contraposición a los adultos:

La juventud, no comporta, desde su perspectiva, ningún tipo de relación particular con la producción (a la usanza setentista).

Pareciera que existen dos condiciones de la naturaleza: el ciudadano inscrito en un Estado-Nación, integrado-disciplinado por la escuela y el trabajo propio de la modernidad; y los débiles ciudadanos actuales sumidos en la pobreza urbana, y despojados de todo valor político. Estos sujetos ponen en crisis las categorías fundamentales del Estado-Nación.

Las variadas formas de “vidas desnudas”⁹ fuera de procesos de ciudadanización-inclusión, se entregan al poder despótico de la calle, viviendo en un sinsentido, una vida despojada de todo valor. Implicarnos en el tema de la inclusión de jóvenes, nos obliga a recorrer un camino histórico que parte de la fábrica y de la escuela como modelos reguladores de la sociedad hasta abordar las estrategias del vivir actuales, como símbolos de desregulación colectiva.

Existe una flexibilización del mercado laboral y una reducción de las instituciones reguladoras. En este contexto, grandes sectores de jóvenes excluidos de toda forma sistemática de formación de competencias vitales y laborales, acceden a formas muy precarias de trabajo. En tiempos de incertidumbre, el pasado se oculta y el futuro es indefinido. ¿Cómo se configuran entonces las subjetividades?

Digamos que en buena parte del siglo XX, la identidad de la mayoría de las perso-

9 Piñero, L.(2007)Salir del descarte. Construyendo participación en el conurbano bonaerense. Fundación Foc –Editorial Ciccus

nas estaba atravesada por su trabajo y por su certidumbre frente al futuro. Después de la constitución del Estado de bienestar, la identidad fue entendida en torno a un sentido de pertenencia grupal, con sus significados colectivos, memoria compartida, sus mitos fundantes, sus proyectos y enemigos comunes.

En la actualidad, construir una identidad y particularmente una identidad laboral, significa en cierta manera resignificar lo colectivo y ubicarse más como individuos estratégicos o como nuevos grupos, fuera de las instituciones clásicas: sindicatos, iglesias y partidos políticos.

En la sociedad salarial, los actores definían el lugar que ocupaban en la estructura social por criterios objetivos: obrero, panadero, empleado, etc. y organizaban su modelo de inserción en esa estructura. Existía una posibilidad de movilidad social ascendente. En la actualidad estos modelos aprendidos son obsoletos debido a los cambios constantes en las reglas de juego. El desamparo es vivido como algo natural. El impacto de los planes sociales en las subjetividades hace oscilar a los sujetos entre la sensación de protección y la aniquilación de su autonomía.

La mayoría de los jóvenes en la actualidad están “desafiliados”, no socializados por el trabajo. Existe un nuevo ambulante, trabajos temporales, economía informal, nómades inmóviles que no llegarán a ninguna parte. La fábrica y la escuela disciplinadoras no parecen atraerles y se resisten a ser disciplinados y explotados.

En nuestro país, la incorporación al mercado laboral es mucho más rápida para trabajadores calificados que para los que carecen de especialización.

La sociedad post-salarial, instalada a partir de los '90, dejó a grandes poblaciones en la precariedad: una sociedad con beneficiarios de planes sociales, desprovistos de autonomía y derechos, jóvenes y mujeres que están quedando fuera del mercado y hombres no empleables a causa de la des-actualización laboral.¹⁰

Frente a este transcurrir deberíamos plantearnos ¿Qué aprender? ¿Para qué? ¿Qué transmitir? El aburrimiento de los estudiantes está relacionado más con una falta de significación en el aprendizaje profundo, que con cuestiones exclusivamente pedagógicas. Cuando un docente cierra la puerta del aula se enfrenta con otra ruptura paralizante: subjetividades no estructuradas, biografías desmanteladas de metas.

Existe en esta época, una crisis de la autoridad paterna y de adultez. En este contexto, los

10 Piñero, L. (2006) Educación y primer empleo: Formando jóvenes para la inclusión y el trabajo. Primera Ed. Buenos Aires. Fundación Centro Integral Comunicación, cultura y sociedad – Ciccus: Fundación de Organización Comunitaria Foc “La fragmentación que sufrió el escenario social de fondo se cuela por todos los rincones de las instituciones, provocando roturas de vidrios pero también de aquellos sentidos portadores de futuro”.

pares reemplazan a los padres instaurando una suerte de mundo aparte y juvenil. Hay una reorganización profunda de los modelos de socialización: ni los padres constituyen el patrón eje de las conductas ni la escuela constituye el único lugar legitimado del saber.

La violencia representa el único poder que tienen muchos jóvenes desposeídos y también una manera de vivir el liderazgo simbólicamente.

Se han eliminado gradualmente las fronteras entre lo público y lo privado. No deja de sorprendernos las pocas normas de auto-cuidado y cuidado del otro. **Por otra parte, la transformación educativa que plantea este Diseño Curricular propicia, al menos en sus metas orientadoras, un camino de atender parte de estas cuestiones.**

Cabe preguntarnos si la experiencia ya no se constituye en experiencia y el diálogo intergeneracional como dispositivo entre pasado, presente y futuro está en cuestión, y cómo los sujetos sociales construyen sus Identidades.

En este nuevo escenario con riesgo de descuidadización para grandes franjas de jóvenes, nos preguntamos: ¿qué condiciones y estructuras facilitan la transición de la juventud a la vida adulta, y qué estructuras promueven trayectorias conducentes a la integración social?.

En la modernidad tardía, los trayectos educativos, vitales y laborales de los jóvenes parecen haber roto la linealidad y la estandarización de las etapas de la era industrial. Quedaron en el olvido las biografías que seguían el camino lógico de las vías del tren: niñez, juventud y la llegada “natural” a la edad adulta.

Numerosos estudios que grafican los trayectos de formación de los jóvenes, dan cuenta de trayectorias que se asemejan al movimiento de un yo-yo, por la característica de reversibilidad que comportan.¹¹ Hablar de esa ida y vuelta de los itinerarios de vida no lineales, significa en la práctica una “superposición de las fases de la vida”. Un joven puede ser a la vez estudiante, responsable de familia, trabajador o demandante de empleo, y al mismo tiempo puede vivir con los padres. Cada vez es más frecuente alternar estas diferentes situaciones.

La falta de seguridad laboral no implica que el acceso a la independencia económica sea irreversible. Además, los modelos colectivos tradicionales pierden su pertenencia a favor de trayectorias personales cada vez más individualizadas.

El calendario familiar, matrimonial y profesional de cada individuo, ya no se organiza

¹¹ López Blasco, A «Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos».

según los modelos habituales. (Andy Biggart, 2002).

La era salarial, industrial, la escuela gratuita contaba con modelos colectivos estandarizados, y trayectos de obediencia y ajuste a esos moldes prefijados.

Los jóvenes en la actualidad no son meros sujetos determinados por la sociedad o simples “objetos” de la “socialización”, sino que son verdaderos actores que pese a las restricciones de tipo objetivas, intentan apartarse de linealidades vitales impuestas.

Lejos de abonar la idea de una información prontuarial, planteamos que el abandono de la escuela significa deambular en territorios de exclusión, antes de que las competencias y habilidades básicas se hayan consolidado.

La sociedad actual se debate en cuanto al camino adecuado para los jóvenes. Ellos, por su parte, viviendo con las limitaciones propias de la pobreza y la falta de expectativas, tienen claro, aunque no de manera consciente, que necesitan combinar ofertas educativas de corte práctico y discontinuo, para poder crecer y construir un proyecto de vida.¹²

Estos jóvenes y adultos han desarrollado una gran variedad de aprendizajes que les han permitido, en cada caso, sostener a sus familias, adquirir algún oficio, acceder a un puesto de trabajo, o subsistir cuando les falta el trabajo.

Es posible que muchos de estos aprendizajes se hayan producido fuera de la escolaridad formal, pasando a formar parte de un bagaje de saberes, creencias, representaciones que están enraizados en la propia identidad de los sujetos y constituyen un capital cultural que les permite defender sus intereses y expresar voluntades cuando logran organizarse en colectivos teniendo en cuenta que la modalidad de la EPJA está dirigida a personas que forman parte de la PEA (Población económicamente activa) se incluyen en esta población tanto personas que trabajan en forma fija o temporaria como desempleados y desocupados, algunos de los cuales son beneficiarios de planes sociales por lo cual necesitan una formación integral que les ofrezca herramientas para actuar como ciudadanos y trabajadores.

Abriendo escuelas. Pensando y haciendo un modelo educativo “inclusor” supone sistematizar metodologías de inclusión socio-laboral que alcanzan espacios puente, terminalidad educativa, formación para el empleo y prácticas calificantes en un proceso apropiado por los jóvenes que les permite desarrollar trayectos discontinuos de la calle al empleo.

12 Piñero, L. Fortalecer los itinerarios personales de inserción laboral. Intenta reducir la distancia existente entre el mercado de trabajo y el sistema educativo. Dota a los jóvenes de información relevante que facilite la elección de itinerarios formativos.

Las experiencias realizadas coinciden en la necesidad de articular tanto la formación básica como la formación para el trabajo con los saberes de los estudiantes, evitando definitivamente la coexistencia de circuitos fragmentados, separados o autónomos.

De los Docentes

El docente de la EPJA comparte con sus Estudiantes idéntica condición como joven o adulto, junto con ellos se encuentra situado en un tiempo y un espacio con características sociales, culturales, históricas y políticas que los atraviesan por igual.

Se conceptualiza la noción de gestionar trayectos de inclusión flexibles que pone en cuestión las tradicionales ofertas de adaptación mecanicista, traducidos a tramos ajustables a las necesidades de jóvenes que tropezaron o chocaron con el sistema formal, y que deambulan en sus territorios fragmentados, con sus biografías rotas.

Encarar la profesión docente centrándola en el desafío de la búsqueda de intervenciones educativas para diferentes sujetos en variadas condiciones y circunstancias debe resignificar lo que hace. Esto supone un modelo de Capacitación docente que se inscribe en el proceso de democratización lento que está viviendo el sistema educativo argentino. Este modelo apunta a una formación que fortalece la capacidad autogestiva en varios niveles del colectivo escolar: redes de jóvenes, docente-tutor, instructores, familias y organizaciones.

Este docente tiene la oportunidad de movilizarse para dar respuesta a las situaciones que se plantean en el aula o en las otras modalidades de ejercicio docente, como la tutoría en el caso de la educación a distancia, el trabajo conjunto entre docentes para abordar un área de conocimiento o la interacción con instructores y capacitadores en la formación profesional y laboral.

Se plantea un Desafío que debe concebirse como un sistema de inclusión social para adolescentes y jóvenes en situación de pobreza; parte de la concreción de alianzas de trabajo con organismos de cooperación, gobiernos, empresas y otras organizaciones. Desde ese lugar utiliza como puerta de entrada al sistema la formación para el trabajo e incluye acciones en salud, cultura, ciudadanía y derechos, liderazgo juvenil, deporte, y trabajo - producción. Con una mirada integral y un enfoque interdisciplinario promueve la formación y el fortalecimiento de redes sociales como espacio de construcción de capital social.

Para poder cumplir con este rol el docente también requiere de un compromiso que implica una enseñanza basada en el enfoque por capacidades¹³ el que quedará sin eficacia si no existe un compromiso institucional de cada espacio formativo.

Al mismo tiempo, estas capacidades deberían constituirse en el horizonte prospectivo

13 Documento elaborado por la Mesa Federal de EPJA-Ministerio de Educación de la Nación - 2010

de toda formación docente, tanto inicial como continua.

Las complejidades y desafíos de la actual etapa del capitalismo globalizador, que interpelan el trabajo docente, se tornan aún más acuciantes si tomamos en cuenta las especificidades de la situación latinoamericana y las particularidades de las personas que se insertan en la EPJA. En tal sentido, la Ley Nacional de Educación asume una posición en la cual los objetivos centrales de la educación se definen en términos de igualdad, justicia, democracia, participación, derechos humanos, inclusión, solidaridad, cambio social y respeto por el ambiente natural.

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

Asimismo, se han definido entre las capacidades generales de los/las estudiantes, la de lograr reconocerse como ser histórico, social, político y cultural. Ese horizonte aparece entonces como otro acicate para reconocer el **carácter eminentemente político del trabajo docente**.

Ahora bien, en este aspecto resulta pertinente tomar cierta distancia de experiencias pasadas que tendieron a traducirse en una pedagogía de los valores orientada al tratamiento paternalista de los procesos políticos y una posición conductista, hacia un “deber del juicio moral”, que menospreciaba a la persona adulta. Al contrario, se entiende que es posible torcer ese derrotero comenzando por explicitar los aspectos ético-políticos y planteando como perspectiva contribuir a la autonomía del sujeto en la construcción de su lugar como actor transformador de sus condiciones de vida.

Esta capacidad alude, en primer lugar, a asumir el trabajo de enseñar como campo de disputas ideológicas en el sentido de proyectos colectivos históricamente en pugna y con incidencia en el presente y, por lo tanto, en el futuro. Como espacio de definiciones en torno a valores, a opciones éticas y morales de resultados cruciales para la persona y su entorno colectivo.

Esto está, más allá de cuestiones exclusivamente técnicas, fuera de un campo de acción solamente de expertos. Sin embargo, este paso debe ser acompañado por la convicción de asumir la tarea educativa en torno a valores alejándonos del formalismo, de la prescripción cerrada, del lugar moralizante, en definitiva de cualquier tentación autoritaria que pretenda del otro/a un rol pasivo y receptor de mandatos institucionales. Por el contrario, asociamos esta capacidad a la promoción de la autonomía, la adopción de valores construidos en la interacción con el conocimiento, con los/las demás, 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. En este sentido, se entiende

también a la dimensión gremial como un quehacer legítimo y dignificante propio de la asunción de la dimensión ético-política de la tarea docente. Esto implica:

- Contribuir a historizar y desnaturalizar las situaciones políticas, económicas, culturales y sociales que limitan los márgenes de acción de las personas.
- Visualizar las implicancias que conlleva el trabajo docente en las posibilidades de transformar las condiciones de vida individual y colectiva, en particular a lo que a decisiones de política educativa se refiere.
- Generar condiciones propicias para el ejercicio de la crítica, el debate, la autonomía en la construcción de los mapas sociales en que se insertan los sujetos y sus itinerarios pasados, presentes y futuros.
- **Promover situaciones de enseñanza que posibiliten el desarrollo humano y social de personas jóvenes y adultas.** Posibilitar el desarrollo humano y social significa poner en juego todas las capacidades del sujeto y, haciendo el mejor uso de ellas, tender hacia la concreción de todo lo que por considerarlo valioso, el sujeto desee, pueda hacer y ser en la vida en todos los planos que la conforman, en un encuadre ético y solidario. Significa imaginar un futuro con libertad, sin fronteras preestablecidas en las formas de protagonizarlo en su contexto y con sus capacidades.

Percibir ese futuro como un horizonte posible, con avances y retrocesos y vinculado con el reconocimiento y la necesidad de los/las otros/as como co-actores, con actitud solidaria y compromiso social. Crecer como sujeto autónomo a la vez que integrado en las relaciones de cooperación con su entorno inmediato y con su comunidad. 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 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 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 docente que reconozca, valore, explicita y haga visibles las capacidades individuales y grupales para lo cual deberá:

- Proponer un modelo participativo y colaborativo de aprendizaje construyendo estrategias que respondan a necesidades concretas de los/las estudiantes brindando oportunidades de reflexión, interacción y comunicación.
- Considerar a los diseños curriculares como instrumentos para guiar, promover y facilitar el desarrollo de las capacidades de los/las estudiantes según sus metas, ajustándolas a las posibilidades del contexto.
- Posibilitar un clima de trabajo solidario donde cada uno/a desee cuidar de sí mismo/a y de los/las demás como parte de su proyecto de vida transformador de la realidad.

- Incentivar la construcción de una cultura institucional que contemple acuerdos en temas relevantes con respecto a qué y cómo enseñar y qué y cómo evaluar.

Todas las personas poseen saberes y la diferencia no está dada solamente por referirse a distintos campos de la realidad. Se construyen desde lógicas distintas y se expresan también desde lógicas diversas. Entre esos saberes hay diferentes grados de convalidación social; pero tienen intersecciones de circulación que son comunes y que reclaman una relación respetuosa y solidaria para ser compartidos y posibilitar el proceso de construcción de nuevos saberes.

La capacidad de ser mediador en los aprendizajes generando una comunicación basada en el diálogo es mucho más que un contacto con el otro para intercambiar información. Es involucrarse en un proceso de múltiples interacciones comunicativas en el cual se ponen en juego los modos de relacionarse con el mundo y con los otros/as. Se recrean las percepciones respetando, valorando y deseando compartir las diferencias en ese complejo intercambio de negociación y construcción de significados y sentidos posibles de las representaciones simbólicas de la realidad objetiva y subjetiva.

Desarrollar esta capacidad exige una ruptura con el modelo tradicional de la comunicación docente marcada por la distancia, el desencuentro, la invalidación de los saberes contruidos fuera de los espacios formativos, la invisibilización de las diversidades, el uso de la palabra y del saber como escenario de poder, el error como punible. Por el contrario, el hecho educativo surge como el espacio de conversación de saberes porque en el otro/a y en la diferencia se puede concretar la construcción de significados comunes en un marco ético y democrático, para lo cual deberá:

- Aplicar una pedagogía de la comunicación que sitúa a la persona como el objetivo prioritario de la práctica educativa tornándolo visible como sujeto de experiencias, pensamientos, temores, deseos y afectos.
- Promover el diálogo crítico como proceso que favorece la autonomía y posibilita compartir proyectos -institucionales y áulicos- generando la circulación del poder, el respeto, la confianza y la esperanza en la tarea educativa.
- Situarse como mediador/a de saberes y desde esa perspectiva dar lugar a las dudas, al error y a la discusión en la producción de conocimientos.

Reconocer y validar los saberes de las personas jóvenes y adultas

Requiere de una reflexión epistemológica que cuestione la concepción positivista, que al mismo tiempo que privilegia y estima como único modo de conocer válido al conocimiento científico y consecuentemente, al aprendizaje formalmente en la escuela, desvaloriza y considera como un saber secundario, aquel que fue y es aprendido por los sujetos en la experiencia cotidiana tanto en el ámbito informal como no formal.

Una de las características más salientes de una nueva epistemología 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 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 un proceso pedagógico de validación de saberes construidos mediante la práctica social, cultural y productiva que conlleva:

- Comprender que quien conoce es una persona situada y que el proceso de conocimiento se produce a través de una acción contextualizada.
- Generar un trabajo cooperativo e interdisciplinario entre los/las docentes y diversos actores de la comunidad donde se inserta el espacio formativo.
- Favorecer un clima de escucha, comunicación y diálogo que permita la autovaloración y el fortalecimiento de la identidad personal y social de las personas jóvenes y adultas.
- Diseñar y promover un proceso pedagógico de acreditación de saberes aprendidos en la experiencia utilizando estrategias de investigación cualitativa.

La diversidad y heterogeneidad de los estudiantes de la EPJA constituyen una oportunidad para potenciar los aprendizajes y promover el desarrollo de las capacidades. Los centros de formación de personas jóvenes y adultas contienen en su interior la diversidad propia del tejido social. Pretender homogeneizarla en grupos de la misma edad, clase social o identidad cultural, impide la comunicación y la comprensión de lo diferente y contribuye a la fragmentación social. La complejidad debe ser reconocida como propia de la vida y de la condición humana. Simplificar esta complejidad abordando las partes sin considerar su relación con la totalidad que le da significado es un reduccionismo contrario a la vida.

La diversidad favorece la construcción del conocimiento. Los 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, sus experiencias laborales. De este modo, la propuesta curricular, se enriquece con la experiencia vital de los estudiantes y abre posibilidades a una diversidad de miradas. Para que esto sea posible es necesario que los estudiantes participen activamente en la elaboración y desarrollo del proyecto curricular. También que el docente pueda poner en valor el saber que las personas poseen y facilitar su mediación con el conocimiento de las disciplinas. La relación dialéctica entre ambos saberes permite construir conocimiento en situación. Por lo tanto el docente deberá ser capaz de **generar estrategias que atiendan y respeten la diversidad a través de una participación responsable, crítica e inclusiva.**

Diseñar situaciones y actividades para cuya resolución se requiera el uso de diversos artefactos culturales, en particular, las nuevas tecnologías.

Esta capacidad, al igual que la correspondiente para los estudiantes, está vinculada al uso de artefactos mediadores a través de los cuales se construye y distribuye socialmente el conocimiento. En este sentido y como se mencionara en la capacidad de los estudiantes, son múltiples los artefactos mediadores con los que se tiene contacto en la actualidad. En particular, dentro del ámbito educativo, libros, medios de comunicación, revistas de diversa índole, tecnologías de la comunicación y la información, entre otros, forman un conjunto de artefactos mediadores, a través de los cuales la diversidad cultural se expresa, se transmite, se distribuye y se recrea.

Es necesario entonces, extender el campo de utilización de la tecnología hacia otro más amplio que incluya todos los posibles artefactos mediadores que puedan resultar significativos dentro de los diversos ámbitos culturales, de acuerdo con las situaciones y contextos en que tales prácticas sociales cobran sentido.

El rol docente en este sentido resulta fundamental para que las personas jóvenes y adultas puedan acceder a un universo más amplio de artefactos mediadores, entre ellos, aunque no de modo excluyente, las nuevas tecnologías de la información y la conectividad. En particular, la educación de personas jóvenes y adultas debe encarar seriamente el problema de la utilización de las nuevas tecnologías, lo que supone un desafío en varios sentidos. En principio, porque los destinatarios de las acciones educativas, son personas muchas veces en situación de exclusión y eso implica que su acceso a los diversos artefactos culturales es cuanto menos restringido, presentando dificultades más serias que los/las estudiantes de otros grupos etáreos. El sentimiento de autoexclusión en relación con ello es muy importante, dificultando su trato con los artefactos, sean estos libros, videos y, en particular, computadoras. En el último caso, la situación plantea la necesidad de que el/la docente presenten a las máquinas como uno más de los artefactos mediadores que la cultura pone a nuestra disposición en estos tiempos y propongan que la familiarización con ellos resulte una herramienta más para la apropiación de los saberes relevantes. En este sentido, facilitar el contacto con las máquinas, a partir de la utilización de las mismas en situaciones significativas para el estudio, puede ser un camino que combine satisfactoriamente, la democratización del uso de los recursos informáticos con la resolución de situaciones complejas y contextualizadas.

Así, no se espera que las personas jóvenes y adultas o aún los docentes, sean expertos en utilizar los nuevos artefactos mediadores, pero sí que atraviesen experiencias en las que puedan aprender tanto el uso de las herramientas como los contextos dentro de los cuales dicha utilización resulta apropiada.

Esto implica un verdadero desafío al rol docente ya que requiere un trabajo de reflexión acerca de la importancia, en términos de inclusión y de aprendizaje, que implica el uso de los diversos artefactos culturales en la educación de las personas jóvenes y adultas. Requiere una apropiación personal del modo de utilización de tales herramientas y un posicionamiento crítico y creativo en relación con lo que ellas pueden

aportar a los propósitos de enseñanza planteados para su grupo en situación. La necesidad de esta reflexión estriba en dilucidar cuáles son los aportes de los diversos artefactos mediadores a la construcción de conocimientos y a la participación en la cultura contemporánea. También implica poder distinguir entre el uso de la nueva tecnología como objeto de aprendizaje y el uso de las mismas como artefactos mediadores para otros aprendizajes, tales como usar en forma reflexiva las nuevas tecnologías, como herramienta de enseñanza alternativa, aunque no excluyente ni sustitutiva de otras más tradicionales.

Ser parte activa en la vida de la organización y en la construcción del proyecto educativo de la institución

Esta capacidad implica que los docentes perciban 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. La institución y su historia, su función y las subjetividades de todos los actores son aspectos dinámicos y cambiantes. Por ello, demandan una actitud flexible y sobre todo, dispuesta al trabajo en equipo, compartiendo responsabilidades y compromisos en un interjuego de relaciones que se transforman constantemente y a la vez, configuran en forma dinámica, la identidad de quienes participan e inciden en sus prácticas.

Elaborar un proyecto en común y participar en su concreción conlleva, como toda práctica grupal, procesos de crecimiento pero también, movimientos de desestructuración ya que se confronta con el individualismo que puede empujar a un protagonismo hegemónico y avasallante que no da lugar a las disidencias o a una apatía resentida que se deja llevar. La participación honesta y comprometida da cuenta de una mirada crítica sobre las acciones propias y las de los/las demás en cuanto a la circulación del poder, el uso de la palabra, el rol en las decisiones, el cumplimiento de los acuerdos y el respeto por los espacios personales y los comunes.

Es una tarea que exige el compromiso de todos y todas en el esfuerzo por conocer la realidad concreta del contexto, de los estudiantes, de las metas a las que se quiere llegar, de las estrategias que se emplearán para concretarla, de las formas de evaluar la marcha para rectificar o ratificar, de los caminos de la comunicación, del debate, la discusión, los acuerdos y del uso de los recursos. Permite lograr trabajo de calidad, recrear el proyecto educativo, compartir diversos puntos de vista al tomar decisiones, lograr mayor compromiso con las soluciones propuestas, trabajar en la transformación de la comunidad, conformando redes que permitan la circulación de conocimientos, de información y de recursos.

En este sentido, es importante reconocer la especificidad del rol directivo, entendido como quien tiene la responsabilidad de mediar entre las distintas propuestas para

optimizarlas, viabilizarlas y conducirlas en un marco democrático, de manera que las decisiones resulten de una búsqueda colectiva.

El proyecto 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. En esa tarea cobra sentido la de cada uno/a desde las peculiaridades de la especificidad, pero compartiendo propósitos y horizontes en un marco referencial que configura un estilo institucional. Participar en la elaboración de un proyecto que lo implica y lo compromete, genera sentimientos de pertenencia en la diversidad porque los acuerdos surgen en ese intercambio dialéctico con los otros y como una necesidad de colaboración solidaria. Sin desdibujar las diferencias, se puede discutir, debatir, reflexionar y tomar decisiones que los/las involucran solidariamente. Entre esas decisiones hay algunas que son esenciales: Discutir y acordar qué se entiende por enseñanza y qué por aprendizaje, qué y cómo se interpretarán los procesos de evaluación, implica cuestionar la función medular educativa y la opción que se adopte cruzará y orientará todas las acciones desde la propuesta curricular, los instrumentos y criterios de evaluación, las prácticas cotidianas de convivencia, el uso de los recursos.

Por otra parte, el primer debate que se debe dar una institución al construir un proyecto es explicitar el para qué, el cómo y el qué del mismo, atendiendo a las características concretas del contexto. Además, acordar, con qué mecanismo se lo puede monitorear, evaluar, modificar o ajustar conforme resulte necesario.

Es decir, este proceso implica poner en ejercicio en un determinado contexto al que se busca comprender y transformar, la autonomía relativa que la tarea docente conlleva. Una comunidad educativa, cuyos integrantes trabajen en equipo, y valoren la potencialidad de vincularse con otros/as, tiene la posibilidad de ampliar su horizonte de acción, concibiendo el trabajo cotidiano como una posibilidad de transformar incluso las políticas educativas, si fuera necesario. Estarán abiertos a recibir aportes múltiples, participando de redes que vinculen a las diferentes organizaciones que vitalizan la sociedad, integrándose en un deseable colectivo mayor al que suele llamarse comunidad de aprendizaje.

Producir y socializar conocimiento en relación con la EPJA

Los actos educativos son prácticas sociales y políticas de orden contextual e histórico, en las que subyacen valores que les dan sentido. Son experiencias que pueden promover prácticas de intervención social transformadora -constituyéndose como una mediación para el ejercicio de la autonomía de los sujetos- o por el contrario, ser reproductoras de las tramas de poder imperantes en una sociedad. Para comprenderlas, es necesario develar las concepciones que subyacen, analizando sus razones y consecuencias.

Esta visión de la educación necesita de educadores que se impliquen e indaguen sobre su quehacer cotidiano, que realicen una reflexión crítica y sistemática sobre y en

su práctica, para generar conocimiento que permita su comprensión y que brinde herramientas para su transformación. En este sentido, los procesos de auto-evaluación, co-evaluación pueden resultar vertebradores de esta práctica reflexiva.¹⁴

En este sentido, producir conocimiento es parte de la tarea que realiza el docente; deviene de su interrogación sobre lo que ocurre en los espacios formativos que transita, de manera deliberada y sostenida, interpelando dialécticamente teoría y práctica. En ese proceso cuyo punto de partida son las inquietudes y necesidades propias y colectivas, se problematiza la acción educativa, generando herramientas teórico-prácticas más potentes. De esta manera se logra una comprensión más profunda de las experiencias educativas con el objeto de mejorar las prácticas, compartirlas y aportar a la reflexión teórica, es decir se construye teoría a partir de los conocimientos surgidos de prácticas concretas. Se espera que esta construcción sea producto de la participación cooperativa de las/los educadores.

Este cuestionamiento sobre y en las prácticas educativas demanda un proceso sistemático y planificado, requiere problematizar la realidad educativa e implementar formas organizadas de obtención y registro de la información. Puede originarse en los deseos de los/las docentes de comprender su oficio -al percibir el sentido y utilidad de la indagación como reflexión sistemática sobre la práctica- pero fundamentalmente implica la disposición a transformarla.

Se trata de que esta actividad se constituya para el educador en una labor satisfactoria y creativa y que dé sentido a su práctica cotidiana permitiendo al sistematizarla, encontrar y compartir con otros nuevas alternativas para enseñar. En este sentido, al transformarse en una práctica habitual posibilitará avanzar en la construcción de otros dispositivos, para realizar distintos procesos de investigación, debiendo:

- Problematizar la realidad educativa y desarrollar metodologías para indagarla y analizarla.
- Conformar grupos de investigación en educación tanto en las instituciones educativas como inter-institucionalmente.
- Difundir el conocimiento producido para construir nuevas alternativas de acción.

Comprometerse con el diseño y organización de la formación continua propia y colectiva

Estas 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

14 Torres, M. R. "Aprendizaje a lo largo de toda la Vida". Educación de Adultos y Desarrollo. Suplemento N° 60-2003. Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (IIZ/DVV).(2003)

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 escolar, su tránsito por los espacios formativos, los vínculos con los demás actores de la educación y se actualizan en el ejercicio del rol docente.¹⁵

Comprometerse con la formación continua, personal y colectiva, implica revisar esas prácticas que se han instalado como naturales y únicas posibles, problematizarlas, remover los conocimientos que las sostienen a la luz de las demandas contextuales y de los aportes teóricos innovadores. En esa relación dialéctica entre teoría y práctica situada en contextos cambiantes, la teoría resulta ser un campo siempre abierto al que es posible enriquecer, modificar, ajustar, y por lo tanto, estudiar.

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. Se trata de romper con la idea de docente como reproductor/a de modelos tradicionales y muchas veces acríticos, poseedor de recetas infalibles que se pueden repetir constantemente y que fueron construidas por fuera de su realidad.

Si los docentes, como equipo de trabajo, pueden debatir las incertidumbres, analizar las demandas más urgentes que les hacen sus prácticas contextualizadas, cotejar las distintas miradas, podrán consensuar un programa o proyecto de capacitación. Así, ésta debe partir de la realidad educativa concreta y centrarse en los estudiantes, sus representaciones y sus lógicas de aprendizajes, sin descuidar los aportes teóricos superadores que pretenden interpretar la acción educativa en toda su complejidad.

Ese diseño de formación continua incluye tanto la participación en cursos o talleres, los posgrados o Pos título como la instalación de espacios institucionales de debate, lectura, discusión, en donde puedan analizarse las creencias, las rutinas y las resistencias puestas en juego en el proceso de enseñanza. Esta línea de formación se articula con la concepción del docente como investigador de su propia práctica, que tiende a generar conocimiento situado para el mejoramiento de la enseñanza.

La formación continua surge del compromiso ético-político del ser docente, y tiene como punto de partida la práctica que no se circunscribe solo al aula sino que incluye también lo institucional y toda la práctica social. Percibir la distancia entre lo que se quiere hacer y lo que se hace, posibilita transitar un camino formativo que la acorte, y

15 La sistematización en este documento es entendida como un proceso de registro y difusión de experiencias a partir de la reflexión sobre la propia práctica. Se diferencia del concepto de sistematización propuesto en el campo de la educación popular referido a “aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo”.(Jara, O. disponible en www.alboan.org/archivos/1viendo.pdf Fecha de consulta 12/5/12) ya que requiere de una metodología de abordaje diferente.

supone asumir compromisos tales como:

- Gestar y sostener proyectos de formación continua, personal y colectiva.
- Propiciar y participar en espacios de intercambio y reflexión tanto a nivel institucional como de la comunidad de pertenencia que aporten a la resignificación del trabajo docente.
- Diseñar los trayectos de formación personal y comprometerse con su concreción.

Principio Fundacional de la modalidad:

Garantizar el derecho a la educación de jóvenes y adultos que no hayan completado en la edad establecida reglamentariamente la educación obligatoria, y a brindar posibilidades de educación permanente a lo largo de toda la vida.

Objetivos y criterios

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

- 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.
- Desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.
- Mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral.
- Incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural.
- Promover la inclusión de los/as adultos/as mayores y de las personas con discapacidades, temporales o permanentes.
- Diseñar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura.
- Otorgar certificaciones parciales y acreditar los saberes adquiridos a través de la experiencia laboral.
- Implementar sistemas de homologación que permitan y acompañen la movilidad de los/as participantes.
- Desarrollar acciones educativas presenciales y/o a distancia, particularmente en zonas rurales o aisladas, y en diversos contextos asegurando la calidad y la igualdad de sus resultados.
- 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.

- Promover el acceso al conocimiento y manejo de nuevas tecnologías.

Consideraciones del Cambio Curricular en los Nuevos Contextos y su Especificidad en la EPJA

Fundamentación

La propuesta pedagógica que se propone para la educación de los jóvenes y adultos se fundamenta en la necesidad de garantizar la terminalidad de la escuela primaria y secundaria en condiciones que permitan continuar los estudios en el nivel superior, pero también de ingresar al mundo productivo con herramientas indispensables para transitar el ámbito laboral y ser ciudadanos en condiciones de ejercer sus derechos y deberes, hacer oír su voz con profundo respeto por las instituciones democráticas, y en la plenitud de los ejercicios de las propias prácticas sociales y culturales.

Definiciones operacionales para la construcción del Currículum

Contexto Problemizador

Si bien las Situaciones Problemáticas y los Proyectos de Acción son identificados y seleccionados a partir de la realidad local, provincial y regional, al mismo tiempo se los visualiza aconteciendo en relación con un contexto más amplio que los atraviesa e incluye. Coexisten dentro del conjunto de un sistema nacional, latinoamericano y mundial y es desde ese contexto donde su problematización adquiere una mayor complejidad, un significado más integral y global, surgen nuevas formas de acción y nuevos resultados.

Es así que, con Argumedo (2011: 26) se lo entiende al contexto como una 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.

En función de ganar claridad y precisión conceptual en esta propuesta se decide emplear con exclusividad los conceptos de Situación Problemática y Proyectos de Acción en relación con el nivel Institucional/Jurisdiccional y utilizar el concepto de Contexto Problemizador en referencia al nivel federal.

La opción conceptual mencionada también facilita la articulación curricular que se rea-

liza entre el Nivel Federal y Jurisdiccional mediante el proceso de especificación que transforma cada Contexto Problemático en las posibles Situaciones Problemáticas y Proyectos de Acción de acuerdo con la realidad de cada Jurisdicción e Institución.

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.

Hablar de cambio curricular supone aludir a la complejidad de componentes que intervienen en la elaboración y concreción de un currículum y a procesos en los que intervienen diferentes actores y contextos, en los que se entrecruzan un sinnúmero de tensiones. De allí la necesidad de tomar como definiciones operacionales las siguientes:

Currículo

Es “el conjunto de principios o fundamentos antropológicos, axiológicos, formativos, científicos, epistemológicos, metodológicos, sociológicos, psicopedagógicos, didácticos, administrativos y evaluativos que inspiran los propósitos y procesos de formación integral (individual y sociocultural) de los estudiantes en un Proyecto Educativo Institucional que responda a las necesidades de la comunidad y su contexto, [...]”(Lafrancesco, p.27)¹⁶, es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el “proyecto educativo institucional.”

Esto implica que el currículum tiene como fin plasmar una determinada concepción educativa en términos de lo individual, lo social y lo cultural. Así mediante la planificación y ejecución del currículum se fortalece el logro del tipo de hombre y de sociedad que el grupo demanda del sistema educativo.

Lineamientos y Estructura Curricular

Diseñar una estructura curricular que respete las condiciones básicas y los criterios seleccionados para que la normativa no quede sólo en un plano discursivo, implica una visión orientadora diferente de la que sustentan los diseños tradicionales que

¹⁶ Lafrancesco, Currículo y plan de estudios estructura y planeamiento (2004).

parten desde disciplinas aisladas y fragmentadas. El proceso de diseño de la Estructura Curricular Modular debe responder a los acuerdos curriculares a nivel federal respetando la autonomía de las jurisdicciones en su heterogeneidad y diversidad.

A nivel Federal

La Estructura Curricular de la EPJA de todo el país se enmarca en las definiciones de los Acuerdos Federales previos, y en especial las Resoluciones CFE N° 118 / 10; N° 188/12; N° 254/15

Esta propuesta considera ineludibles las características, concepciones, propósitos y definiciones reflejadas en esos documentos para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Por lo tanto, la coherencia entre dicho diseño y estos documentos es uno de los criterios prioritarios.

Por ello, a continuación se señalan los conceptos más relevantes relacionados con el diseño de la estructura curricular que se desprenden de los documentos:

- La educación es una herramienta privilegiada para: transformar la sociedad, formar sentido crítico y motivar a proponer cambios, para construir solidaria y colectivamente una sociedad más justa.
- Los jóvenes y adultos son productores y portadores de conocimiento y transformadores del medio.
- La escuela y la vida no podrán ser presentadas 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 a las necesidades y requerimientos del contexto en que se desenvuelven.
- Respetar el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.
- Reconocer y validar los saberes contruidos 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.

Diseño curricular modular basado en criterios de flexibilidad y apertura

Sistema centrado en la carga de trabajo total, que supone considerar, junto con las horas que el estudiante está en contacto con el docente, las que deba emplear en actividades independientes.

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.

Los ciclos formativos

El Nivel Primario está conformado por tres ciclos y el Nivel Secundario por dos.

A nivel jurisdiccional

Se trata de construir un documento curricular que incluya en su diseño espacios de actuación propios de los sujetos educativos, procesos de decisión jurisdiccional e institucional que podríamos llamar con Terigi F. (2004) proceso de especificación curricular.

Según lo define Terigi (2004:102), (...) *“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 (Resolución CFE Nº 118 / 10) por parte de las jurisdicciones, sino de una compleja dinámica que implican los procesos de especificación (Terigi, 2004).

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”.

Diseño Curricular

Se entiende como la herramienta de gestión jurisdiccional que determinará el diagnóstico de necesidades, los modelos o, según Frida Díaz-Barriga (1996) los perfiles del egresado, además de la operacionalidad del currículo desde el plan de estudios, los saberes relacionados con las capacidades a desarrollar y el diseño de la evaluación curricular.

Flexibilidad y apertura implican reconocer que no existen teorías curriculares como

verdades absolutas. Es en la contrastación constante y dialéctica con la práctica y situada ésta en contextos cambiantes donde se van construyendo verdades como un campo abierto, siempre posible de modificar, ajustar, enriquecer. Valorar el bagaje acumulado a través de la formación profesional y las experiencias, pero estar dispuesto a cuestionarlo a la luz de las nuevas propuestas.

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.

De acuerdo al marco teórico-político en que se enmarca este documento, 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.

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. No se busca vaciar de contenidos a la educación sino que éstos se enmarquen en los principios que se mencionan en el Documento Base de la EPJA y en los Lineamientos Curriculares.

Las Situaciones Problemáticas

Son 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, que irrumpen en el presente como algo nuevo que desconcierta y obturan la posibilidad de pensar a futuro.

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.

Es por esta relevancia individual y social que las Situaciones Problemáticas generan un grado de conflictividad que requiere de los 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.

Esto implica que los sujetos se dejen sorprender, preguntarse por lo que aparece como natural y dado, cuestionar lo cotidiano (Sirvent, 2008) y partir del sentido común para iniciar un camino de búsqueda y reflexión con el objeto de poder explicar, comprender y realizar un proceso de transformación de la situación analizada.

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 (Schön, D., 1992), 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.

Al mismo tiempo, se postula un aprendizaje que considera que tanto la acción práctica como los conocimientos teóricos son construcciones sociales que se llevan a cabo en contextos concretos. Su articulación es un proceso dialéctico de generación de la práctica a partir de conocimientos teóricos y de construcción conceptual a partir de la práctica.

Por lo expuesto, las Situaciones Problemáticas y los Proyectos de Acción no son aquí considerados como una estrategia de aprendizaje más, sino como una forma de apropiarse, construir y organizar el conocimiento promoviendo aprendizajes 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.

Optar por un enfoque del aprendizaje basado en el desarrollo y la construcción de capacidades requiere distinguirlas según su grado de generalidad y concreción. De acuerdo con lo señalado en los Lineamientos Curriculares las capacidades se diferencian en Generales y Específicas.

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

Que se desarrollan y construyen mediante los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir, que requieren un abordaje propiamente pedagógico-didáctico:

- 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 Problemática 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.

Al asociar las capacidades Específicas a una Situación Problemática o al desarrollo de actividades mediante Proyectos de acción, surge un planteo de orden empírico: definir las Capacidades Específicas a partir de Situaciones Problemáticas / Proyectos de Acción *¿requiere prioritariamente emplear recursos de una disciplina o área, de varias disciplinas o áreas, de todas las disciplinas o áreas?*.

Este enfoque basado en Capacidades nos lleva también a que nos cuestionemos ¿para qué sirve estudiar los contenidos que cada disciplina o área define como prioritarios si no están contextualizados y cómo cada disciplina o área los selecciona como básicos?

El proceso de aprendizaje planteado desde disciplinas aisladas y fragmentadas no es suficiente para desarrollar un enfoque globalizador del conocimiento y, por consiguiente, construir capacidades. Desarrollar capacidades no niega las disciplinas sino

que busca interrelacionarlas, requiere de un conocimiento interdisciplinar y en muchas oportunidades transdisciplinar, para la comprensión y solución de Situaciones Problemáticas y los Proyectos de Acción a nivel Institucional.

La yuxtaposición de asignaturas que predomina hoy en día, deriva generalmente en un tipo de escuela de espaldas a la realidad y un aula aislada de su contexto donde prima una relación vertical entre el educador y los educandos. A su vez, prevalece una concepción cartesiana del conocimiento, desde la cual la relación lineal y dicotómica entre la causa y el efecto y la lógica de las disciplinas no alcanzan a dar cuenta de la complejidad de la realidad y de la vida de los sujetos.

Se trata de trabajar con la pedagogía de la pregunta y no de la respuesta acabada, con la complejidad de la vida, de aprender atendiendo a la diversidad cultural y lingüística como primera experiencia humana, de nutrirse del carácter holístico de los procesos educativos y de asumir que *“la creatividad propicia incertidumbres, mientras la repetición se conforma con la ilusión de certezas”* (Calvo Muñoz, 2008:44).

En definitiva se propone generar procesos de aprendizaje dialógicos, críticos y creadores de nuevas relaciones posibles tanto a nivel cognitivo, emocional, social y ecológico.

La propuesta que se presenta se diferencia de la perspectiva tradicional en que en la estructura curricular no se seleccionan ni se validan los conocimientos en función de su autonomía disciplinar, sino a partir de la pertinencia de estos contenidos con la Situaciones Problemáticas / Proyectos de Acción y las Capacidades Específicas.

Es por ello que nos referimos a **Núcleo Conceptual** (Lorenzatti, 2005), entendiendo por tal a la red integrada por cuerpos de conocimientos claves o conceptos estructurantes de las disciplinas 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 conocimientos claves o conceptos estructurantes no se identifican con los conceptos mínimos o básicos en el sentido de elementales (Lorenzatti, M., 2006).

Es un esfuerzo falaz la enseñanza de los conocimientos de una manera fragmentada, técnica e instrumental. Es pura ilusión la acumulación de Información que apuesta a continuar reproduciendo una escuela sin sentido, desaprovechando *“la oportunidad*

histórica de acudir a la raíz de los problemas sociales y culturales en los que debería tener ciertamente un papel relevante” (Martínez Bonafé, 1999: 232).

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 a través del desarrollo de Capacidades Específicas es funcional a la Situaciones Problemáticas que devienen en Proyectos de Acción. Esto permite un abordaje conceptual de las problematizaciones identificadas para organizar los Módulos.

El Módulo

En los Lineamientos Curriculares se define al 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”.*

El campo de contenidos que constituye la unidad de sentido de cada módulo pueden ser las áreas o campos de saberes. A su vez, un módulo puede estar formado por secciones o unidades organizadas de distintas formas según diversos criterios, tales como núcleos de contenido o niveles de aprendizaje.

De acuerdo con lo expresado hasta aquí se propone que la unidad de sentido del Módulo esté dada por la interpretación emancipadora de la realidad del sujeto y organizada en torno a tres componentes principales que a nivel Jurisdiccional e Institucional se los llama: la Situación Problemática y Proyecto de Acción, las Capacidades Específicas y el Núcleo Conceptual.

Al mismo tiempo, como se ha expresado, las Situaciones Problemáticas y los Proyectos de Acción son posibles especificaciones de un contexto nacional amplio y abarcativo denominado Contexto Problematizador. Por este motivo, el módulo a nivel Federal está integrado por el Contexto Problematizador, las Capacidades Específicas y el Núcleo Conceptual.

Descripción del Perfil Institucional requerido para la Organización de las Instituciones Educativas de la Modalidad en la Jurisdicción

La transformación de la educación de los jóvenes y adultos de la provincia, requiere del conjunto del sistema y de los establecimientos en particular, cambios importantes tanto en su estructura y organización como en las ofertas curricula-

res que se desarrollan en los diferentes niveles y modalidades. Cuatro aspectos se consideran estratégicos para desarrollar y profundizar las acciones previstas:

1. La promoción del trabajo conjunto entre docentes, directivos y supervisores de los diferentes ciclos y niveles del sistema y de los técnicos y especialistas de formación laboral y profesional con el propósito de diseñar una oferta educativa articulada que promueva y facilite la movilidad de los estudiantes.
2. La oferta progresiva en establecimientos y la oferta situada para la acreditación de la educación general básica y la educación orientada de modo que todas las personas puedan acceder a los diferentes niveles educativos de acuerdo con sus posibilidades, intereses particulares y necesidades de adecuación al tiempo y el espacio dedicado al estudio.
3. El establecimiento de mecanismos de coordinación interinstitucional con diferentes organismos públicos y privados insertos en las localidades en las que funcionan los centros, con el objetivo de promover la participación y de comprometer a los diferentes sectores de la comunidad en el proceso educativo, fortaleciendo y aumentando los recursos y los espacios para la enseñanza y el aprendizaje.
4. Los centros y colegios como espacios autónomos, integrados, integrales y participativos adquieren un papel predominante en la promoción y desarrollo de la educación de jóvenes y adultos.

Autónomos, como ámbitos con capacidad para la toma de decisiones organizativas y pedagógicas, que permitan adecuar sus ofertas a las singularidades de la comunidad de referencia y a las necesidades e intereses de las personas que demandan diferentes trayectos de formación.

Integrados e Integrales, articulando las ofertas de educación general básica, orientada y formación profesional.

Participativos, promoviendo la implicación y compromiso de todas las personas que actúan en los centros y de otras organizaciones de la localidad.

Condiciones para la elaboración del Proyecto Curricular Institucional (PCI)

El Diseño curricular Jurisdiccional deberá tener carácter específico, flexible y abierto, para permitir su contextualización y adecuación a las peculiaridades de los estudiantes y del entorno social y cultural.

Partiendo del diagnóstico comunitario como marco de referencia y de las orientaciones y prescripciones generales que se establecen en el diseño curricular jurisdiccional,

cada centro o colegio tendrá autonomía para diseñar su proyecto curricular.

La elaboración de dicho diagnóstico se tendrá en cuenta para la organización de las ofertas de los trayectos de formación en cada institución y requiere la participación del equipo docente y de los estudiantes, considerando las peculiaridades socio económicas y culturales de la localidad así como las necesidades educativas de los estudiantes en relación con su formación personal y con las posibilidades de participación en el desarrollo de la localidad.

Por todo lo expuesto, es que consideramos pertinente y necesario que el P.E.I sea concebido como *"un contrato que integra a todos los miembros de la comunidad en una finalidad común (...) un instrumento para la acción y un motivo de reflexión y de creación. (...) que permite crecer sin perder la identidad y la historia, y así resolver mejor los problemas cotidianos"* (Chávez, 1995) razón por la cual, debe ser elaborado contemplando que él mismo, tiene que ser **orientado** al perfil de la escuela que deseamos, **adecuado** a las demandas y a las necesidades, **viable** para tomar en cuenta los recursos disponibles, con prioridades pedagógicas y **participativo** donde todos los miembros de la comunidad deben ser incluidos.

Estamos conscientes de la multiplicidad de formatos y visiones que se tienen para elaborar un Plan de trabajo Institucional, pues no existe un modelo único e idéntico para todas las escuelas, pero si consideramos necesario que el mismo incorpore los siguientes aspectos: diagnóstico/ análisis del contexto, reconocimiento de la identidad institucional, detección de problemas relevantes, objetivos o propósitos a cumplir, elaboración de una propuesta de acción y evaluación.

Si bien, lo que sugerimos reúne las características propias de cualquier "plan de acción" debe tener en consideración la transversalidad del mismo, pues ésta *"rompe fronteras y cuestiona la noción de orden o el análisis reduccionista, ya que propone pensar la realidad desde la desorganización, desorden y realidades diversas y cambiantes. Único contexto en el que es posible pensar hoy día, la realidad que nos circunda, y fuera de la cual todo otro tipo de análisis perdería sentido, pues dejaría excluida alguna variable"*, aspecto clave que le permitirá dotar a todo P.E.I. de flexibilidad, eliminando la rigidez propia de todo plan.

Es fundamental que como instituciones educativas no perdamos de vista, que el P.E.I. debe lograr constituir a un sujeto formado para la participación social activa, que entienda que involucrándose, investigando, preguntando y problematizando su realidad y problematizando su existir se llega al conocimiento; que lo que se vive, se recrea

y se inventa se aprende de verdad y que el error y el conflicto son pasos más para alcanzarlo; desarrollando en todo momento en él, valores comunitarios como la solidaridad y la cooperación, exaltando la creatividad, el valor y el potencial de cada educando, pues con esto hacemos carne los principios que impulsa y promueve la EPJA.

"Gestión para instituciones educativas: una propuesta para la construcción de proyectos educativos institucionales con un enfoque estratégico y participativo" de Chávez, P. 1995.

Bibliografía

- Antúnez, C.** (2003) Cómo desarrollar las capacidades en clase, San Benito, Bs. As.
- Área Moreira, M.** (2010) Multialfabetización, ciudadanía y cultura digital, en *Novedades Educativas*, Año 22, N° 231, pp. 4-7, Buenos Aires, Argentina.
- Aguilar, R.** (1991) Los efectos de la crisis y el futuro de la Educación de Adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Volumen 4, No. 2. pág. 45-60.
- Allard, R.** (1980) La educación de adultos en el contexto latinoamericano. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Vol. 3. No. 1 y 2. pág. 7-21.
- Aragundi, E.** (2001) Propuesta de lineamientos generales para la elaboración de un diseño curricular para Centros Educativos de Nivel Medio. Dirección de Educación de Adultos y Adolescentes, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Argumedo, M.I. A.** (1985) Avaliação-Ação. Documento de trabajo elaborado en el contexto del Convenio de Cooperación Técnica entre el IICA/Brasil y la Comisión Estatal de Planeamiento Agrícola del Estado de Ceará.
- Bernard, M.** (1991) Introducción a la lectura de la obra de René Kaës, Publicación de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo. Buenos Aires, Argentina.
- Boff, L.** (1996) *Ecología: Grito de la tierra y grito de los pobres*, Edic. Lohlé-Lumen. Buenos Aires, Argentina.
- Braslavsky, C.** (2001) *La Educación Secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?*, Santillana. Buenos Aires, Argentina.
- Briasco, I.** Algunos elementos sobre educación y trabajo, en: http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/colección_crefal/rieda/al995_l/briasco.pdf Fecha de consulta: 5 de mayo 2012.
- Barbero, J.** (1998) Jóvenes: desorden cultural y palimpsestos de identidad", En "Vi-vienda toda" - Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades, Diuc / Siglo del Hombre Editores Bogotá. Bogotá.
- Bauman, Z.** (2004) *La sociedad sitiada*, Fondo de Cultura Económica.
- Biggart; Furlong, A.; Cuconato, M.; Lenzi, G.; Morgani, E.; Bolay, E.; Stauber, B.; Stein, G.; Walter, A.** (2002) Trayectorias fallidas, entre estandarización y flexibilidad en Gran Bretaña, Italia y Alemania Occidental. *Revista de Estudios de Juventud, Jóvenes y transiciones a la vida adulta en Europa*, No. 56, pp. 11-29.
- Bourdieu, P.**
- (1980) *Le senspratique*, Ed. de Minuit.
 - (1990) *Sociología y Cultura*. México, Grijalbo.
- Brunner, J. J.** (1996) *Cartografías de la modernidad*. Santiago de Chile.
- Coombs, P.** (1980) *La crisis mundial de la educación. Un análisis de sistemas*. Ediciones 62. Barcelona.
- Cabello Martínez, M.J.** (1997) *Didáctica y Educación de Personas Adultas*. Aljibe. Málaga, España.

Chávez, L. (2008) El diálogo en la obra de Paulo Freire como referente para el diálogo intergeneracional, en:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/08Loren.pdf>. Fecha de consulta: 10/04/2012.

Colombo, M. E. (2008) Análisis de la aplicación de un sistema de actividad ad hoc para la promoción de habilidades metacognitivas de alfabetización académica, en Anuario de Investigación. (Fac. Psicol. Univ. B. A.), en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862008000100007&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1851-1686.

Contín, S. (2010) ¿De qué hablamos cuando hablamos de alfabetización?, en Novedades Educativas, Año 22, N° 231, pp. 4-7, Buenos Aires, Argentina.

Coronado, M. (2009) Competencias docentes, Noveduc. Buenos Aires, Argentina.

Cullen, C.

- (2009) De las competencias a los saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos, en Entrañas éticas de la identidad docente, La Crujía. Buenos Aires, Argentina.
- (2009) Entrañas Éticas de la identidad docente-ISBN 978-987-601-085-6 La Crujía Ediciones. Buenos Aires, Argentina.

De Assis, G. F. (2004) La ALPRO y el desarrollo de América Latina. México, Ed. Letras. CEAAL. Debate latinoamericano sobre Educación Popular I., Revista La Piragua. No. 20. II. CEAAL.

Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro, UNESCO, París.

Filmus, D. (1992) "Demandas populares por educación. El caso del movimiento obrero argentino". AIQUE. Buenos Aires, Argentina.

De Souza, J.F. ¿Es posible construir una sociedad multicultural?, en www.alforja.or.cr/.../es_posible_construir_una_sociedad_multicultural.pdf, Fecha de consulta: 15/03/12.

Freire, P.

- (1996) Pedagogía de la Esperanza, (2da ed.), Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- (1998) La educación como práctica de la libertad, Madrid, Siglo XXI.
- (1970) Pedagogía del Oprimido, Terra Nueva, Montevideo.
- (2003) El Grito manso, Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- (2006) Pedagogía de la indignación, 2da ed., Morata, Madrid.

Giroux, H.A. (1992) Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición, Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.

Gros, B. (2008) Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento, Gedisa, Barcelona.

Gutiérrez, F. y Cruz Prado, R. (2000) Eco pedagogía y ciudadanía planetaria, Edit. Stella. Buenos Aires, Argentina.

Imbernón, F. (2007) (Coord), La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa, Grao, Bar-

celona, España.

Iovanovich, M. (1997) Una propuesta metodológica para la sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos, en Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) N° 42/3, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Jara, O. disponible en www.alboan.org/archivos/1viendo.pdf. Fecha de consulta: 15/03/12.

Jabonero, M.; López, I.; y Nieves, R. (1999) Las prioridades en la Formación de Adultos, DOE (Didáctica y Organización Escolar), Síntesis Educativa, España.

Jiménez Ramírez, M. (2003) Imaginario social de los jóvenes europeos ante la educación y el empleo. Su incidencia en los procesos de inclusión-social en: Revista de educación de la Universidad de Granada, ISSN 0214-0489, N° 16. Págs. 287-300

Kaës, R. (1977) El Aparato Psíquico Grupal, Granica, España.

Kusch, R. (2012) Esbozo De Una Antropología Filosófica Americana - Editorial: FUND. ROSS - ISBN: 9789871747498, 233 pág.

Lauglo, J. (2001) Engaging with Adults. The Case for Increased Support to Adult Basic Education in Sub-Sahara Africa. Serie de documentos de trabajo sobre desarrollo humano en la región de África. Washington D.C: Región de África. Banco Mundial.

López Blasco, A. (2004) Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos.

Mejía, M. R. (1994) Sujeto, Pedagogía y Educación Popular, en La Piragüa, Revista Latinoamericana de Educación y Política, N° 9, México.

Mejía, M. R. y Awad, M.

- (2004) Educación Popular Hoy, E.D.B. Buenos Aires, Argentina.
- (2007) Educación popular hoy, en tiempos de globalización, Ediciones Aurora, Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación de la Nación. (2008) INFOD. Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares – EPJA.

Misirlis, G. (2009) Deudas y desafíos en la educación de jóvenes y adultos: una mirada desde un enfoque político-didáctico, Biblioteca virtual de los IDIE - OEI.

Morin, E. Los siete saberes para la educación del futuro, UNESCO.

Oriol Costa, S. (1997) Tribus urbanas, Barcelona, Biblioteca Estado y Sociedad.

Piñero, L.

- (2006) Educación y primer empleo: Formando jóvenes para la inclusión y el trabajo -1a ed. - Buenos Aires: Fundación Centro Integral Comunicación, Cultura y Sociedad - CICCUS: Fundación de Organización Comunitaria-FOC. Buenos Aires, Argentina.
- (2007) Salir del descarte. Construyendo participación en el conurbano bonaerense, Fundación FOC, Editorial Ciccus. Buenos Aires, Argentina.

Perrenoud, P.

- (2001) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, EFS, Editeur, Paris.
- (2006) Construir competencias desde la escuela, J.C. Sáez Editor, Chile.

- (2009) Diez nuevas competencias para enseñar, Grao, Barcelona.
- Prieto Castillo, D. y Gutiérrez Pérez, F.** (1991) Sentir lo alternativo, La mediación pedagógica, Ediciones culturales de Mendoza. Mendoza, Argentina.
- Pozo, J. I. y Monereo, C.** (1999) El Aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo, Santillana, Madrid.
- Puiggrós, A.** (1988) La Educación Popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas. Editorial Nueva Imagen. México, DF.
- Rodríguez, L.** (1992) La Educación de adultos en Argentina. En Puiggrós, A. (Dirección). Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la Educación en la Argentina. Tomo II. Editorial Galerna. Buenos Aires, Argentina.
- Rodríguez, L.M.** (2009) Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe, Vol. 3, EFORA, Universidad de Salamanca, España.
- Ramírez, S.** (1996) Cultura, tecnologías y sensibilidades juveniles, Nomadas, Nº 4, Bogotá, Colombia.
- Rancière, J.** (1987) El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona: Laertes. Edición original en francés: Rancière, 2003 Jacques Le maître ignorent: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle. Paris, Francia.
- Romero, L.A.** (2004) Breve Historia Contemporánea de la Argentina Fondo de Cultura Económica. 2ª Edición. México, DF.
- Reguillo Cruz, R.** (2005) Emergencia de Culturas Juveniles Estrategias del Desencanto, Norma. Buenos Aires, Argentina.
- Rubio Herráez, E.** (2007) CEE Participación Educativa, Aprendizaje a lo largo de la vida. Vivir y trabajar en una Europa del conocimiento pp. 14-29.
- Ruggeroni, C.** (2004) A psychological cultural approach to VR experiences, en Psychology Journal, Vol 2, Núm 3, Documento consultado en: www.psychology.org/file/psychologyjournal23ruggeroni.pdf.
- Santos Guerra, M.G.** (2006). El pato en la diversidad o el valor de la diversidad, Obra Social CAM., Enlace con documento PDF: <http://obrasocial.cam.es/Documents/El%20pato%20en%20la%20escuela.pdf>.
- Sarlo, B.** (1994) Escenas de la vida posmoderna, Buenos Aires, Argentina.
- Sirvent, M.T.** (2008) Educación de adultos: Investigación, participación, desafíos y contradicciones, Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina.
- Spinoza, M.** (2007) El oficio del soldador. Agencia de Acreditación de Competencias Laborales, D. G. C. y E, Buenos Aires, Argentina.
- Tedesco, J. C.** (2007) Los pilares de la Educación del futuro, en Revista Iberoamericana de Educación, Volumen 43, Nº 5.
- Torres, M.R.**
- (2006) Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. Revista Interamericana de Educación de Adultos, Nº 1.
 - (2003) "Aprendizaje a lo largo de toda la Vida". Educación de Adultos y Desarrollo. Suplemento Nº 60-2003. Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación

Alemana para la Educación de Adultos (IIZ/DVV).

Teberosky, A. (1996) Constructivismo y educación, Disponible en:

<http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewFile/61313/88947>. Fecha de consulta: 3/5/12.

UNESCO. Fecha de consulta 3/5/12.

http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac_conferencia_ministros_mexico_1979.pdf

Vasilachis, I. (2007) Estrategias de Investigación Cualitativa, Gedisa. Buenos Aires, Argentina.

Vigotski, L. (2005) Psicología Pedagógica, Aique, Buenos Aires, Argentina.

Descripción de las situaciones problemáticas



Descripción de las situaciones problemáticas:

Se presenta a continuación una descripción de las situaciones en torno a sus conceptos fundamentales y sentido prioritario de sus enunciaciones. En ningún caso esta descripción resulta una definición cerrada, sino por el contrario resulta una aproximación explicativa que debe servir a la comprensión de la perspectiva y orientación que cada situación implica para desde allí buscar la profundización de las mismas a partir del abordaje que la propuesta educativa pretende. Los enunciados presentados a continuación resultan una referencia de trabajo desde donde se podrán recuperar las situaciones para luego comprender su articulación en los distintos Módulos.

La biodiversidad y el desarrollo sustentable de la región territorial NEA: el uso de los recursos naturales, los procesos productivos, la innovación científico-tecnológica y su impacto en la calidad de vida

La **biodiversidad** se utiliza para representar la variedad de la vida en el planeta. Pensar en la vida tal como la apreciamos, significa, entre otros, considerarla como aspecto fundamental que sustenta a todas las formas de vida. Interacciones entre éstas y el ambiente, constituye el entramado que la involucra. Pensar a los seres vivos como sistemas complejos y abiertos brindará la posibilidad epistemológica de entenderlos de modo dinámico, en estructuras y funciones dentro de esquemas evolutivos como proponen las ciencias naturales.

Reflexionar sobre los aspectos mencionados en la situación problemática implica tener un visión más integradora del mundo. La vida en sí excede los contenidos curriculares de la escuela y se entrelaza con concepciones, valores filosóficos y espirituales que permitirán pensar en variedad de ofertas en cuanto a estrategias para presentar a los/las estudiantes.

Lo antes mencionado incluye la posibilidad de trabajar estrategias intelectuales y cognitivas interrelacionadas. Esta visión integrada, facilitará una aproximación al modo como los científicos interrogan a la naturaleza y construyen modelos aproximados para explicarla, provisorios y sujetos a crítica científica constante.

Una postura epistemológica común, llevará a un planteo pedagógico acordado, lo que significaría presentar ofertas variadas en cuanto a preguntas para interpretar la complejidad biológica creciente, cómo influye esto en el desarrollo sustentable de la vida y en qué medida los procesos productivos y la innovación científico-tecnológica marcan tendencias en la sustentabilidad y progresión futura de la vida sobre el planeta y la región en particular.

La matemática complementa la visión de las ciencias naturales porque posibilita com-

pletar y ampliar su visión. Por medio de los distintos conjuntos numéricos y sus operaciones, se podrá sistematizar los registros de información referidos a seres vivos y diversidad biológica. Las diferentes representaciones (tablas, gráficos, expresiones y otras) permitirán ordenar y facilitar la información.

La estadística podrá funcionar como plataforma de apoyo para elaborar estrategias de aprendizaje, como así también distintas representaciones para que los jóvenes y adultos logren observar, registrar, interpretar y analizar la compleja integración de la vida en su contexto. Permitirá contextualizar toda situación/problema considerando relaciones, lo que posibilitará un análisis crítico de las variables que se ponen en juego. Es por esto que la argumentación aparecerá como un procedimiento importante a trabajar. En este sentido es imprescindible asegurar el fortalecimiento de sus capacidades lingüísticas de tal forma que puedan analizar la problemática, se sientan sujetos involucrados y evalúen alternativas de solución; y qué mejor manera de hacerlo sino a través de la comunicación lingüística oral y escrita.

El procesamiento de la información surgirá a partir de un análisis y tratamiento de situaciones generales y particulares. Se podría considerar estrategias de comunicación compartidas entre los estudiantes, a partir del análisis de lo que resulte del aprendizaje cotidiano y que ellos consideren relevantes.

Éste campo del conocimiento en interrelación estrecha con los otros (biología, lengua, física, química, técnico profesional, etc.) permitirá ser trabajado con gran variedad de contextos en particular, por ejemplo: relevamiento de campo: reconocimiento de la zona afectada por el uso excesivo de un recurso natural. - un mapa de situación donde ubicar el área o región afectada identificando los procesos sociales, naturales y tecnológicos (curso de agua, llanura, represas) y su interrelación (asentamientos rurales o conglomerados urbanos empresas privadas, municipio, vías de acceso y comunicación –rutas, caminos pavimentados o no–), y reconociendo los ámbitos de acción, datos estadísticos, incidencia en la vida de la comunidad, de las familias, y otros. Esto significa además, atender las situaciones locales en relación con las demandas propias de cada institución.

Esta mirada interdisciplinaria es la que facilitará intersecciones permanentes entre contenidos aprendidos y procesos de pensamientos dinámicos y comunicables. Es probable que de esta manera se contribuya a pensar la realidad de manera sistémica, dinámica y entendida con explicaciones provisorias.

El ejercicio del derecho a una vida saludable a nivel individual como responsabilidad del colectivo social

Entender variedad de aspectos referidos a salud son necesarios para poner en con-

sideración la construcción de significados, con el fin de ejercer el derecho a una vida saludable, significará comprender cabalmente, cómo y con qué nivel de responsabilidad ciudadana cada uno se compromete con el uso que le otorgará a la información y el grado de compromiso asumido en su circulación social.

El hombre, como ser biológico, integrante de una sociedad, tiene el derecho a la salud como bien social y a incorporarlo de manera permanente en su vida. Este derecho reconoce la posibilidad de participar activamente en la construcción individual y colectiva de saberes que lo ayuden en esta tarea. Desde la epja, se pretende establecer vínculos afectivos y escolares que favorezcan esta mirada, para actuar desde la escuela, ayudándolo en este sentido.

Los conocimientos que se esperan lograr, se basan en propuestas integradas, desde lo biológico (incluye competencias relacionadas con estructuras y funciones en el hombre, su equilibrio fisiológico, en función del mantenimiento de la salud), como así también el aspecto social, (como responsabilidad de la sociedad y del estado). En este sentido es importante que los sujetos logren el reconocimiento sobre las condiciones de vida y de salud necesarias para lograr un desarrollo adecuado. Esto implica el reconocimiento de los derechos enlazados a estas condiciones como así también a las instituciones orientadas a garantizarlos. La relación que se establezca entre los sujetos y estas instituciones es determinante para efectivizar dichos derechos.

Los conocimientos previos, y experiencias de vida con que cuentan los/las estudiantes, resultan insumos básicos para nutrir la tarea. Esto posibilitará que lo que traigan desde la vida cotidiana, su bagaje de experiencias de vida, y sus expectativas, se entremezclen con las intenciones didácticas. Es de esperar que todo lo anterior, al integrarse como insumos a enseñar, funcione como un feed-back que retroalimente análisis de su realidad, reflexión, que se traduzca en toma de decisiones óptimas para él/ella dentro de su comunidad.

Correcta educación en ciencias naturales es aquella que relaciona conceptos, entendidos como conocimientos científicamente válidos, procedimientos, vinculados estrechamente con el modo de hacer de la ciencia, y actitudes que contribuyan a formar el espíritu inquisidor y curioso que propone la ciencia como forma de conocer el mundo.

Interacciones necesarias serán las referidas a condiciones de la vivienda, higiene personal, laboral, del barrio, enfermedades, educación sexual, basurales, accesibilidad a centros de salud, y al transporte, entre otras. Las acciones de salud como prioridades para tender a la instalación de la idea de construcción permanente de conciencia colectiva saludable. Valorar la contribución de la ciencia a la mejora de la calidad de vida de las personas y a posibles soluciones a los problemas sociales, que se supone, son comunes en la región, hará posible intervenciones desde la escuela, con aportes

y propuestas comunes y consensuadas.

Esta situación problemática deviene en un tema transversal para ser tratada en todos los Módulos de aprendizaje, según acuerden los docentes su nivel de complejidad. Entendida ésta última desde el punto de vista social, biológico, ambiental; como así también los procedimientos didácticos con los que se trabajarán. Uno de los enfoques podría ser la enseñanza a partir de resolución de problemas. Entendiendo como “problema”, cualquier situación que, por lo novedosa, no puede ser explicada en función de los esquemas que el/la estudiante ya posee.

Se pretende que los/as estudiantes avancen en la comprensión de la importancia de la ciencia como estructura fundamental a partir de la cual, el ejercicio del derecho a una vida saludable, es responsabilidad común. En esta pretensión, es necesario reconocer y asumir sus limitaciones, y las relaciones de poder implicadas. Se trata de acercar a los/as estudiantes de la EPJA a la comprensión del mundo de la ciencia, que ha contribuido a la mejora de la sanidad, y la calidad de vida de las personas, que ha sido una fuente de recursos para las innumerables investigaciones, que continuamente aporta conocimiento, como así también genera lucha de poderes, políticos y económicos. Influye definitivamente en los desarrollos no sostenibles, en las alteraciones del medio, y asiduamente responde a los intereses económicos hegemónicos. Los contenidos a ser enseñados en ciencias deben ser un vehículo para la adquisición de valores que repercutan en un mayor equilibrio personal, que faciliten relaciones interpersonales y que colaboren con una mejor inserción social.

Los proyectos de Acción se presentan como una estrategia interesante para pensar propuestas de intervención locales, de acuerdo con necesidades detectadas. Las Acciones de Salud ofrecen amplia gama de ofertas para diseñar campañas escolares, barriales, comunitarias, o individuales que signifiquen reflexión y acción concreta.

El acceso al trabajo en la actual configuración social a partir de los nuevos requerimientos y la transformación en los modos de producción en la región

“(...) el trabajo ocupa un lugar y un tiempo central en la vida cotidiana de las personas, es uno de los aspectos que aporta a la constitución de la identidad y puede definir la inscripción en un colectivo social. Les permite obtener sus ingresos y recibir protección para ellas y para sus familias, y es también medio para favorecer la autonomía y el acceso a los espacios públicos. En tal sentido, la pérdida del trabajo, la desocupación y la precariedad laboral representan una situación de extrema vulnerabilidad personal y, al mismo tiempo, en contextos de alto desempleo, puede generar conflictividad social. Tener un trabajo o un empleo es una de las primeras condiciones de la vida adulta en nuestras sociedades modernas”. (Méda, 2007)

Si bien a nivel macro, la actualidad respecto de la situación ocupacional de la población local, y del país, ha cambiado notoriamente respecto a décadas anteriores

(tomando como referencia los fenómenos de desempleo, precariedad y pobreza experimentados durante los 90' así como en la crisis económica, social y política que se produjo entre 2001 y 2002) con un Estado presente, generando políticas públicas que favorecieron la creación de nuevos empleos, promoviendo la igualdad de oportunidades y trato en los ámbitos laborales, entre otras acciones y decisiones;¹ todavía queda camino por recorrer en cuanto a la mejora en las características y calidad para una gran cantidad de puestos de trabajo (nuevos y no tanto) que aún hoy se desarrollan de manera informal y precarizada (en cuanto a tipo y condiciones de trabajo, bajos salarios, etc.). Por lo tanto, se considera necesario al pensar en el acceso al trabajo, dar continuidad a la promoción del trabajo decente entendiéndolo como señaló, en 1999, Juan Somavía, el director de la OIT, en su Memoria de la Conferencia Internacional del Trabajo:

“El trabajo decente implica acceder al empleo en condiciones de libertad y de reconocimiento de los derechos básicos del trabajo. Estos derechos garantizan que no haya discriminación ni hostigamiento, que se reciba un ingreso que permita satisfacer las necesidades y responsabilidades básicas económicas, sociales y familiares, y que se logre un nivel de protección social para el trabajador, la trabajadora y los miembros de su familia. Estos derechos también incluyen el derecho de expresión y de participación laboral, directa o indirectamente a través de organizaciones representativas elegidas por los trabajadores y trabajadoras”.

Esta caracterización del trabajo decente contempla tanto las actividades laborales basadas en una relación de dependencia como las enmarcadas en el desarrollo de una economía social y solidaria, trabajo autogestionado, cooperativismo, etc.

Los jóvenes y adultos (sujetos de la EPJA), se enfrentan cotidianamente con situaciones que les demandan reflexionar sobre el trabajo, tanto los que realizan alguna actividad o empleo como quienes no, y al hacerlo ponen en juego representaciones, creencias y conocimientos sobre las condiciones sociales, económicas y culturales en las que el trabajo se organiza. El abordaje, desde la EPJA, referido a las posibilidades de acceso al trabajo (decente) así como las estrategias de sostenimiento y mejora del empleo, pretende ofrecer a los/as estudiantes elementos útiles para decidir respecto de sus necesidades, como así también para el análisis de sus posibilidades de desempeño presentes y a futuro. Se trata de desarrollar variedad de conceptos relacionados

1 Véase **“Tercer Programa de Trabajo Decente por País para Argentina, período 2012 a 2015”** / Oficina de País de la OIT para la Argentina. 1ra. ed. Buenos Aires: Oficina de País de la OIT para la Argentina, 2013. 44p <http://www.ilo.org/public/english/bureau/program/dwcp/download/argentina.pdf> y **“Programa de Trabajo Decente por País Argentina 2008-2011”** que impulsa la implementación y el desarrollo de una serie de líneas de trabajo, cuyos ejes prioritarios son los siguientes: 1) articular la política laboral nacional con las políticas que impactan sobre la cantidad y calidad del empleo; 2) mejorar las condiciones de empleo y empleabilidad, con énfasis en la promoción del empleo decente para la juventud y el desarrollo económico local; 3) contribuir a la prevención y erradicación del trabajo infantil; 4) ampliar la cobertura de la protección social; 5) fortalecer el diálogo social efectivo para que las partes promuevan las dimensiones del trabajo decente en las políticas sociolaborales; 6) contribuir a la reducción de la economía informal y del empleo no registrado. <http://www.cgtrainternacional.com.ar/pdf/PTDP.pdf>

con las características del mercado de trabajo y modos de producción de la región, demandas y ofertas laborales y el contexto socioeconómico local en que se llevan a cabo, favoreciendo el manejo de herramientas para situarse y reflexionar sobre su accionar en un entorno en constante transformación, potenciando el desarrollo de iniciativas laborales, propias, e independientes.

Asimismo, debe considerarse en la propuesta educativa los procesos de renovación tecnológica e innovación que generan nuevos requerimientos y transformaciones en los sistemas productivos de la región, modificando la estructura del mercado laboral, implicando nuevos requerimientos tecnológicos y científicos. Nos referimos a los procesos aplicados a algunas de las actividades productivas más importantes desarrolladas en la provincia como ser: la producción de cereales (arroz), miel, tabaco, madera en bruto, lana sin peinar ni cardar (productos primarios) y producción manufacturera de origen agropecuario (madera, lana, te y yerba mate) y de origen industrial (hilado y tejido de algodón y sintético).

Entendiendo al funcionamiento de estos sistemas, como un entramado, donde las relaciones que se establecen entre los seres vivos y su entorno sufren transformaciones de modo continuo, a la vez que aparecen nuevas relaciones. Cómo esas modificaciones inciden en la configuración social, ya que la intervención antrópica marca el ritmo en los modos de producción, cobra creciente importancia el modo en que se maneja el conocimiento como herramienta fundamental para lograr el desarrollo personal, social y económico.

Lo anterior emerge como resultado de la ciencia tratando de dar herramientas y respuestas a las demandas económico-sociales de las necesidades propias del contexto. La preservación de la biodiversidad como factor clave para sustentar vida en un futuro, se basa en la idea de respeto y consideración del bien común, ante el avasallante, cruel e impersonal concepto de progreso. Revisando y analizando los modos con que a través de la producción, interferimos en las interrelaciones de la vida, podrá darnos insumos para reflexionar en el quehacer cotidiano.

Por último, el carácter crítico analítico de la educación permanente de jóvenes y adultos, y la igualdad de oportunidades respecto del derecho a la educación, reforzará la articulación entre educación y trabajo, desarrollando capacidades para la inserción social, cultural y económica de los sujetos y profundizando en sus fortalezas, debilidades, características y modos de actuar en el contexto local. De este modo, el ámbito escolar es un buen espacio para abordar el lugar que ocupa lo laboral en la experiencia de la vida de las personas, promoviendo un accionar transformador de su situación laboral recorriendo nociones vinculadas al trabajo decente, el conocimiento de los principios y derechos fundamentales que asisten a todos los trabajadores, así como

las oportunidades de trabajo en forma independiente y autogestionada en las comunidades donde viven.

BIBLIOGRAFÍA

Méda, D. (2007) “¿Qué sabemos sobre el trabajo?”, en Revista de Trabajo Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social - Nueva Época, Año 3, N° 4.

Pensar el trabajo decente en las escuelas: (2011) Herramientas para la reflexión y el debate en las aulas / coordinado por Estela Barba, Claudia Berra e Isabel Puente. - 1a ed. - Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social ; Ministerio de Educación ; Organización Internacional del Trabajo. Buenos Aires, Argentina.

Naturalización de los procesos de estigmatización social y la necesidad de construir relaciones humanas más equitativas y dignas

“La palabra estigma es de origen griego y se refiere a la marca física que se dejaba con fuego o con navaja en los individuos considerados extraños o inferiores. En la actualidad las marcas físicas han desaparecido, pero el estigma permanece, basado en uno o más factores, como edad, clase, color, grupo étnico, creencias religiosas, sexo y sexualidad. Con frecuencia algunas de estas características inducen para que parte de una sociedad no acepte a dichas personas entre sus miembros” (Callejas Fonseca – Piña Mendoza 2005). Los procesos de estigmatización se presentan en la actual configuración social de manera asidua y constitutiva en relación a las “*categorizaciones sociales*” de las que se derivan. En este sentido las relaciones de los sujetos se ven mediadas por diferentes estigmas que condicionan el acceso a diferentes bienes culturales, los privan de beneficios y derechos y/o los ubican en una situación de desventaja. Frente a esto se presentan diferentes consecuencias que se reflejan en una variabilidad de dimensiones que van desde lo doméstico y cotidiano a la puesta en juego de la vida misma de los sujetos. Ante esto resulta prioritario lograr una mirada crítica sobre los procesos de estigmatización social. Esta mirada solo será posible a partir de la visibilización de dichos procesos y para ello será necesario superar la naturalización que los acompaña.

Según Josep Vicent Marqués (1981), *“naturalización es un fenómeno que lleva a los hombres a considerar sus acciones y sus creencias como naturales, ligadas a su naturaleza.”*² Mirar desde un lugar crítico aquello que se presenta como natural implica una revisión de los distintos componentes que intervienen en los procesos de estigmatización: las condiciones sociales, las construcciones históricas, las relaciones de poder y los elementos socio – demográficos solo por mencionar algunos. Será entonces una tarea compleja que a partir de la consideración de dichas variables adquiere una potencia considerable para salvar la brecha entre las construcciones representativas que

2 <http://sociologianecesaria.blogspot.com.ar/2013/01/naturalizacion-concepto-clave-en.html> disponible al 08/11/2015.

existen sobre diferentes sujetos a partir de su homologación con las representaciones de diferentes colectivos sociales. Esta potencia permite la apertura a la construcción de relaciones que superen las diferenciaciones deficitarias que se depositan sobre los sujetos y permita lograr relaciones que desde una mejor inclusión e integración social vehiculice la concreción y resguardo de los derechos que asisten a todos los integrantes de una sociedad de manera igualitaria.

“Es un villero”, “no aprende más”, “escuela basurero, nos mandan todo lo que no quieren en la zona” “algunos chicos son casi irrecuperables y encima los padres vienen y te exigen en vez de ocuparse ellos de sus hijos” Son frases que se escuchan tan a menudo en los establecimientos escolares que terminan por ser aceptadas naturalmente. Así nos encontramos con enunciados estigmatizantes por un lado y con sujetos estigmatizados por el otro, enfrentados casi sin darse cuenta.

Dado que los procesos de estigmatización no solo se depositan sobre los sujetos existen de la misma manera escuelas estigmatizadas que irremediablemente alojan a docentes estigmatizados y siguiendo con el circuito, esto estigmatiza a sus alumnos. No es difícil pensar que esto puede conducir al fracaso escolar de alumnos excluidos. Estos ejemplos nos deben llevar a replantear nuestras prácticas. Para algunos docentes ciertos “calificativos” pueden transformarse en atributos estigmatizantes, para otros puede ser punto de partida para cambiar lo que en apariencias aparece ante nuestros ojos como “inevitable”. Esto quiere decir que la escuela es el lugar apropiado para ofrecer igualdad de oportunidades (condiciones pedagógicas comunes para todos).

El abordaje desde la lengua puede lograrse a través de textos ficcionales y no ficcionales, ya que producen una mediación entre lo real y su relato. Los primeros pueden ser disparadores para analizar situaciones de discriminación, de violencia de género o los estereotipos propios de nuestra región, problemáticas que indefectiblemente nos llevarán al abordaje de la segunda tipología nombrada. Un buen recorrido lector abre la posibilidad de analizar y reflexionar sobre estas cuestiones.

Los medios de comunicación son un componente muy significativo en la generación y reproducción de categorías sociales. Por ello y de la misma manera un análisis profundo y crítico de estos pueden lograr que el estudiante se posicione y se convierta en ciudadano partícipe de su realidad capaz de visualizar la problemática que lo rodea y busque revertirla con acciones concretas.

BIBLIOGRAFÍA:

Callejas Fonseca, L.; Piña Mendoza, C. (2005) LA ESTIGMATIZACIÓN SOCIAL COMO FACTOR FUNDAMENTAL DE LA DISCRIMINACIÓN JUVENIL El Cotidiano, noviembre-di-

ciembre, año/vol. 21, número 134 Universidad Autónoma Metropolitana pp 64-7. Azcapotzalco. Distrito Federal, México.

Marqués, J.V. (1981) No es natural. Para una sociología de la vida cotidiana. Anagrama. Barcelona.

Los medios de comunicación y los espacios virtuales como fuentes de información para el posicionamiento crítico y la construcción de la ciudadanía

Los **medios de comunicación** son instrumentos utilizados en la sociedad contemporánea para informar y comunicar mensajes en versión textual, sonora, visual o audiovisual. Algunas veces son utilizados para comunicar de forma masiva, para muchos millones de personas, como es el caso de la televisión o los diarios impresos o digitales, y otras, para transmitir información a pequeños grupos sociales, como es el caso de los periódicos locales o institucionales.

La **ciudadanía** es vista como *“el conjunto de prácticas (jurídicas, políticas, económicas y culturales) que definen a una persona como miembro competente de una sociedad. Prácticas cuya fuente de legalidad y legitimidad reside en la posesión de derechos que influyen en la distribución de recursos accesibles a distintas personas y grupos sociales”* (Kessler, 1996:143).

Lo prioritario hoy es recuperar y consolidar la enseñanza como oportunidad de construir otro futuro. Como educadores, nos toca la desafiante tarea de acompañar en una nueva etapa a nuestros estudiantes y poner a disposición de todos y de cada uno de ellos nuestras mejores herramientas de indagación, de pensamiento y de creación. Los estudiantes hoy en día se encuentran todo el tiempo bombardeados de información por los diferentes medios de comunicación existentes. Es por esto que las matemáticas, en particular las estadísticas, deberán ofrecer las herramientas necesarias para el análisis crítico de toda la información recibida. El análisis de las variables estadísticas, de la población de estudio, de la frecuencia, entre otros, debería fomentar la discusión, la contrastación de ideas y puntos de vista, el respeto por la diferencia, el derecho a decir y a que sean escuchados las opiniones de todas y todos los que participen.

La estadística nos servirá de apoyo y eje para interpretar y analizar las distintas representaciones en los que están sujetos las/los estudiantes en cada contexto (posiciones de clase, género, generación, etnia, etc.), dando cuenta de las relaciones sociales que se establecen. Nos permitirá contextualizar toda situación/problema realizando un análisis crítico de las variables que se ponen en juego, que partan de sus saberes y prácticas entendiéndolas como parte constitutiva de los contextos donde viven. Es

por esto que se pretende, que las matemáticas, permitan emerger en los estudiantes el proceso reflexivo que desnaturalice los fenómenos sociales para comprender cómo lo sociocultural es una producción humana espacial y temporalmente situada. La explicación del contexto como una construcción histórica y como resultado de relaciones conflictivas entre sujetos (las y los ciudadanos, los sujetos individuales y colectivos) dará el marco para la asunción de una visión de sujeto activo permitiendo entender otros tipos de posicionamientos.

Organizar la búsqueda y el procesamiento de la información necesaria para el análisis de las situaciones, así como las estrategias de comunicación de los resultados de los conocimientos por ellos generados. Proponer el análisis crítico en pos de la identificación y caracterización de los sujetos que intervienen en las situaciones elegidas (individuos y colectivos).

Condiciones de desigualdad y necesidades insatisfechas.

Deficiencias en la habitabilidad y sus consecuencias en la constitución de contextos de vida

La vida transcurre en la sociedad y se desarrolla en el entrecruzamiento del tiempo y el espacio, y esto se visualiza en la cotidianeidad, de modo que una situación que se destaca en esto muestra inexorablemente condiciones de desigualdad y necesidades insatisfechas en lo que respecta a deficiencias en la habitabilidad y sus consecuencias en la constitución de contextos de vida en la región.

Desde la EPJA se pretende que el/la estudiante tome conocimiento de esta realidad, identifique situaciones problema específicas en su comunidad y tenga herramientas contundentes para tomar decisiones que viabilicen posibles soluciones, además de la probable asistencia del Estado.

Una cultura científica, que propicie conductas alfabetizadas desde lo social y biológico, deberá brindar herramientas conceptuales y prácticas para aproximarse y comprender la complejidad y globalidad de la realidad en la que se desenvuelven. Es decir, se trata de adquirir habilidades para actuar en la vida cotidiana y para relacionarse con el entorno y con ello propiciar situaciones que atiendan esas condiciones deficitarias para revertirlas. El estudio de los fenómenos sociales que acontecen e influyen de manera decisiva en el individuo, puede funcionar como integrante necesario para abordar estas particularidades.

Desde las Ciencias Naturales se incorpora el tratamiento de estas condiciones de desigualdad y deficiencias en la habitabilidad en el currículum escolar, en función de aspectos indeclinables de la salud en la vida social. Constituyen un instrumento importante para interpretar y pensar en la posibilidad de modificar la cultura actual y el entorno específico de la persona.

El conocimiento científico incrementó su influencia en temas como la salud, los re-

cursos alimenticios y energéticos, la conservación del medio ambiente, el transporte y los medios de comunicación, las condiciones que mejoran la calidad de vida de las personas.

Es deseable que amplios sectores de la población, sin distinciones, accedan al desafío y la satisfacción de entender el universo en que viven y que puedan imaginar y construir, colectivamente, otros mundos posibles, donde estas aparentes cuestiones problemáticas, sean escuchadas y atendidas.

Adquirir capacidades que permitan interrogar la realidad de manera pertinente, brindará la opción de reconocer las propias limitaciones en cuanto a estos problemas, y se espera que esta reflexión aporte juicio crítico y razonado, incorporen insumos trabajados en la escuela y puedan tomar decisiones científicamente alfabetizadas.

Resulta entonces, fundamental que la enseñanza de las ciencias se sitúe en un enfoque más situado en relación con esta situación problemática, donde lo social sea permeable en las clases de ciencia, lo que dará interés, y el/la estudiante podrá identificarse con la realidad y accionará mecanismos útiles de protección y mejores proyecciones de vida.

Una educación que se comprometa a formar y preparar a todos para afrontar en mejores condiciones la vida personal y social, democrática requiere un alto nivel de participación, y es esto lo que funcionará de manera viable para formar ciudadanos participativos.

Un aspecto interesante a considerar desde Ciencias Naturales es desarrollar e incentivar en las personas jóvenes y adultas la capacidad para identificar, y decodificar las situaciones que conllevan riesgo sanitario individual y social, para tomar decisiones apropiadas.

Esto, así planteado, constituirá un aporte conjunto de los campos del conocimiento, no exclusivo de la enseñanza de las ciencias naturales, ya que ella por sí sola no podrá lograr cambios significativos en las conductas sociales esperadas. Pero sí es pertinente analizar cómo la enseñanza de las ciencias puede contribuir a que los adultos adquieran los conocimientos, instrumentos y destrezas adecuados que les permitan conocer, interpretar y actuar en el mundo que les toca vivir como ciudadanos participativos.

Aspectos tales como condiciones de la vivienda, higiene personal, laboral, del barrio, enfermedades, educación sexual integral, basurales, accesibilidad a Centros de Salud, y al transporte, entre otras, pueden ser abordados desde estudio de casos, formulación de situaciones problematizadoras, representaciones teatrales y otros. Esto como posibilidad de traer a la realidad aspectos que son parte de la vida de los/las estudiantes o la comunidad a la que pertenecen y puedan exteriorizarlo desde una perspectiva escolar, sin que esto signifique que sea expuesto a la luz y provoque situaciones vergonzosas.

Reconocimiento y valoración de la interculturalidad en la construcción de la identidad correntina como emergente de las interacciones de las poblaciones guaranícas y de las etnias inmigrantes

Neville Alexander, lingüista sudafricano se refiere en relación con la diversidad:

“Hemos comprendido a partir de los estudios internacionales y los análisis, que la diversidad lingüística y la diversidad cultural son muy importantes para el mantenimiento de la vida en la tierra y que está basada en la diversidad; y es por esta razón, que el conocimiento es un capital en las lenguas de los pueblos, y las lenguas indígenas y sus conocimientos deben ser cuidados a través de la preservación y el desarrollo de estas lenguas”.

Si coincidimos en tener la misma mirada es indudable que necesitamos replantearnos el valor que le otorgamos a la cultura guaraní y a las etnias inmigrantes como condimento necesario para construir la identidad correntina basada en un modelo de hombre “intercultural”.

Encarnación Soriano Ayala afirma que *“la persona intercultural tiene un compromiso intelectual y emocional hacia la unión de todas las personas, pero a la vez aprecia y acepta las diferencias que encuentra en la gente de diferentes culturas (...). Pero... ¿cómo respetar las costumbres y tradiciones de la cultura de origen de los inmigrantes y desarrollar, al mismo tiempo, sentimientos de pertenencia a la comunidad en la que se inscriben?, ¿cómo construir una ciudadanía que apoye la dignidad de cada persona reconociéndole la libertad de expresión y de acción en el ámbito público?, ¿qué rasgos definirían una ciudadanía intercultural?”.* Son algunas de las preguntas que se hace el autor y la respuesta podría estar en la educación, para desde allí lograr una ciudadanía intercultural basada en valores como, la aceptación y el respeto por la identidad de cada uno de los grupos y sujetos que la componen.

Creemos necesario para ello tener en cuenta el contexto espacial en el que se inscriben nuestros jóvenes y adultos, contexto “amasado” con influencias del Brasil, Paraguay, Bolivia, de poblaciones guaranícas por nombrar solamente algunas. De esa simbiosis surge el hombre de nuestro pueblo, extraordinario, misterioso, rodeado de nombres, criaturas y personajes, música, leyendas e historias propias que conforman el acervo cultural del correntino.

Si es la educación la que dará respuesta a las preguntas iniciales, es indudable que partir de la lengua y desde allí anclar su estudio en los otros campos, se hace imprescindible. El abordaje de lo regional puede realizarse a través de distintas tipologías que van desde lo expositivo, necesario para la recolección y análisis de la información, pasando por lo argumentativo, necesario para adoptar posturas personales, hasta lo fantástico presentes en leyendas, relatos y cuentos policiales presentes en muchos de

los cuentos de autores regionales. Esto brindará herramientas necesarias para conocer, reconocer y valorar la identidad correntina.

Desigualdad y diversidad de género en la idiosincrasia correntina: escenarios culturales, sociales e institucionales que favorecen situaciones de violencia de género

Las situaciones de desigualdad de género observadas en la realidad local (así como a nivel regional e internacional) son causante de fenómenos de violencia y discriminación en nuestra sociedad, por lo que se hace necesario en principio profundizar en torno al concepto de “género” a fin de desentramar los orígenes y contexto que posibilitan tales situaciones.

Gayle Rubin (1975) en *The Traffic in Women: Notes on the Political Economy of Sex*, ya afirmaba que las diferencias biológicas existentes entre los hombres y las mujeres o más bien el “sexo biológico” fue y es tomado como referencia por la sociedad, a través de la historia, para asignar características, cualidades, roles y categorías a los seres humanos a lo que se llama género masculino y femenino.

Es así como partiendo de diferencias biológicas (sexo) la sociedad ha construido y continúa construyendo el “género” en tanto conjunto de características, formas de ser y sentir, expectativas de comportamiento, funciones, habilidades y destrezas, roles y responsabilidades que conforman los modelos masculino y femenino. En este sentido, cabe aclarar que desde estas líneas consideramos que el “género”, dinámico, variable y en construcción, incorpora o debe incorporar necesariamente la orientación sexual y la identidad de género, sobrepasando la dicotomía o diferencia biológica entre sexos, masculino y femenino, sino más bien “...incluyendo de esta manera a los transgénero, transexuales o intersexo,³ quienes a menudo deben enfrentarse a situaciones de discriminación extrema y a graves violaciones de los derechos humanos, tales como la violencia o el acoso sexual en lugares públicos, de los cuales son víctimas por su orientación sexual e identidad de género”. (Violencia de género: estrategias de litigio para la defensa de los derechos de las mujeres/Christine Chinkin... [et.al.]. - 1a ed. - Buenos Aires: Defensoría General de la Nación, 2012).⁴

3 Trans, abreviatura de transgénero y transexual, es un término que designa las diversas identidades de género —y sus modos expresión— no coincidentes con el sexo asignado al nacer: travesti, transexual y otras. Intersex refiere a las personas intersexuales: aquellas personas cuya anatomía sexual —asociada a una determinada estructura cromosómica— no se encuadra en la definición biológica convencional de varón y mujer. Nota al pie Extraído de documento — “Buenas prácticas en la comunicación pública, informes INADI, identidad de género” <http://inadi.gob.ar/wp-content/uploads/2013/06/buenas-practicas-identidad-genero.pdf>

4 Al respecto en 2012 se ha sancionado y promulgado la Ley Nacional número 26.743 de Identidad de Género, ARTICULO 1º — **Derecho a la identidad de género:** Toda persona tiene derecho: a) Al reconocimiento de su identidad de género; b) Al libre desarrollo de su persona conforme a su identidad de género; c) A ser tratada de acuerdo con su identidad de género y, en particular, a ser identificada de ese modo en los instrumentos que acreditan su identidad respecto de el/los nombre/s de pila, imagen y sexo con los que allí es registrada. ARTICULO 2º — **Definición:** Se entiende por identidad de género a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales.

Ahora bien, tomando como referencia parte de la definición de género esbozada por el Comité de la CEDAW (Convención para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer) perteneciente a las Naciones Unidas, en 2004, este concepto es descripto como una “...construcción ideológica y cultural, aunque también se reproduce dentro del ámbito de las prácticas físicas; y a su vez, influye en los resultados de tales prácticas. Afecta la distribución de los recursos, la riqueza, el trabajo, el poder político y la adopción de decisiones, el goce de los derechos dentro de la familia y en la vida pública”. Esta particular dinámica y variabilidad en la construcción social de los sentidos y las prácticas atribuidas al “género” a lo largo de la historia, pone de manifiesto una desigualdad patente entre hombres y mujeres en los distintos escenarios (culturales, sociales, e institucionales) propiciando un contexto de dominación, control y castigo basado en una relación asimétrica de poder, determinando la estructura social, económica, cultural y política.

Es así como se construyen también condiciones casi “naturales” para el desarrollo de violencia de género, que tiene su particularidad en que se da en principio contra la mujer o el hombre, por su condición de tales. Sin embargo, en 1992 el Comité de la CEDAW la expresa y define como *“aquella dirigida hacia una mujer porque es mujer o que afecta a las mujeres en forma desproporcionada. Incluye acciones que ocasionen daños o sufrimiento físico, mental o sexual, amenazas de tales acciones, coacción y demás privaciones de la libertad.”* Hablamos definitivamente de un tipo de violencia que afecta con más frecuencia a las mujeres, y no de manera azarosa sino en estrecho vínculo con la cuestión de género, impactando especialmente sobre su vida (por ejemplo la posibilidad de embarazo como consecuencia de violencia sexual).

Estas circunstancias, factores, construcciones y distribuciones “naturalmente” desiguales en perjuicio de las mujeres, que forman parte de su vida cotidiana, posibilitan y contribuyen al desarrollo de gran cantidad de episodios de discriminación y violencia de género entendida y/o comprendida, en base a lo descrito anteriormente, fundamentalmente como violencia contra la mujer, aunque no limitada únicamente a las relaciones hombre-mujer, sino abarcando la diversidad y las identidades de género.

En respuesta a lo anterior, actualmente y desde hace tiempo, a nivel internacional, regional y local, se han ido profundizando líneas de acción y decisión en torno a la problemática de la violencia contra las mujeres. En este sentido puede observarse que gran cantidad de países (Estados parte) suscribieron distintos tratados y convenios, además de formular legislaciones específicas a nivel regional y nacional. A modo de ejemplo, en la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención Belém do Pará de 1994) y en 1995 en el marco de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, más conocida como “Declaración de

Beijing”, se avanzó en ratificar y considerar la violencia contra la mujer como asunto “público” resaltando la necesidad de su sanción, prevención y erradicación por parte de los Estados y la Sociedad en su conjunto. Concretamente en 1995, el art. 1 de la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer de la ONU, la define como “todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga, o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para las mujeres, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública o privada”. Anteriormente, se consideraba al ámbito familiar o doméstico como parte del espacio o esfera privada de la vida de las personas, quedando fuera de la protección de la ley así como de la actuación de los poderes públicos, mientras que lo público comprendía el ámbito del mercado y el orden político, terreno donde si había derecho y obligaciones para intervenir. A su vez, la sanción de la Ley nacional 26.485 de 2009⁵ (de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales) implicó una ratificación de lo trabajado y acordado en los encuentros mencionados, significando un cambio de paradigma, dada la superación de la división entre violencia doméstica y otras formas de violencia contra las mujeres. En el cuerpo de la ley aparece la siguiente definición: *“Se entiende por violencia contra las mujeres toda conducta, acción u omisión, que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes”*.⁶

Esta enunciación presenta gran valor al visibilizar la situación de desigualdad de la que partimos en las relaciones de poder entre mujeres y hombres en base al género, incluyendo no solo hechos de violencia directa, sino también situaciones que ponen a las mujeres en desventaja con respecto a los varones, a lo que denomina violencia indirecta.

5 Entre la legislación provincial respecto de la violencia contra la mujer se destacan: Ley 5464 - Mujer – Protección Adhesión a la Ley Nacional Nº 24632 por la que se aprueba la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer "Convención de Belem do Pará"; Ley 5903 Adhesión de la provincia de Corrientes a la Ley Nacional Nº 26485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres.

6 Ley Nacional Nº 26.485 - Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales

ARTICULO 5º - Tipos. Quedan especialmente comprendidos en la definición del artículo precedente, los siguientes tipos de violencia contra la mujer: 1.- Física, 2.- Psicológica, 3.- Sexual, 4.- Económica y patrimonial, 5.- Simbólica.

ARTICULO 6º - Modalidades. A los efectos de esta ley se entiende por modalidades las formas en que se manifiestan los distintos tipos de violencia contra las mujeres en los diferentes ámbitos, quedando especialmente comprendidas las siguientes: a) Violencia doméstica contra las mujeres, b) Violencia institucional contra las mujeres, c) Violencia laboral contra las mujeres, d) Violencia contra la libertad reproductiva, e) Violencia obstétrica, f) Violencia mediática contra las mujeres. Para profundizar en los tipos y modalidades de violencia contra las mujeres consultar el texto completo de la ley en http://www.cnm.gov.ar/LegNacional/Ley_26485_decreto_1011.pdf

Si bien aún es incipiente el registro de datos (cuantitativos y/o cualitativos) oficiales y actualizados sobre situaciones vinculadas a violencia de género y/o violencia contra las mujeres, tanto a nivel nacional como regional según un reciente estudio realizado por la ONG “La Casa del Encuentro”, en la Argentina ocurre un femicidio cada 30 horas, habiéndose registrado 277 en todo el país durante 2014 (3 en Corrientes) y 1808 femicidios desde el año 2008 al año 2014.⁷

Estos avances respecto a la descripción analítica sobre el contexto de desigualdad en torno al género⁸ y sus efectos, tanto los relativos a los particulares modos y relaciones de vida entre las personas así como a los fenómenos de violencia de género y violencia contra las mujeres, y su desarrollo sociohistórico, deben ser enriquecidos situándonos en la realidad local y concreta, describiendo escenarios donde se producen y reproducen tales situaciones, así como recuperando a los sujetos y su accionar al respecto.

En este sentido este documento propone aportar herramientas para la reflexión o problematización de la desigualdad y diversidad de género (como fenómeno global) en la idiosincrasia correntina, indagando expresiones y características particulares que asume en el ámbito de la EPJA correntina (educación permanente de jóvenes y adultos) así como en el accionar concreto y la interrelación entre los sujetos que forman parte de tal espacio.⁹

La provincia de Corrientes presenta ciertas características como ser, entre otros: la importancia de su economía agropecuaria, una religiosidad muy marcada, entre otros, que se constituyen en elementos claves (y en escenarios donde se hace visible la desigualdad entre varones y mujeres) al momento de pensar en la influencia de los mismos en la población local y su accionar. Nos referimos a las relaciones establecidas entre los sujetos en instituciones donde se puede observar cómo se reproduce históricamente la desigualdad de género (campo, ejército, iglesia, entre otras) a través de una cultura machista, patriarcal, hegemónica y heteronormativa. Asimismo, y aun teniendo en cuenta la variedad y diversidad social, económica y cultural de la provincia, observada en el interior de la misma e incluso en las ciudades más importantes, existen escenarios o espacios recorridos o a recorrer comunes en

7 El término Femicidio es político, es la denuncia a la naturalización de la sociedad hacia la violencia sexista. El Femicidio es una de las formas más extremas de violencia hacia las mujeres, es el asesinato cometido por un hombre hacia una mujer a quien considera de su propiedad. El concepto Femicidio fue desarrollado por la escritora estadounidense Carol Orlock en 1974 y utilizado públicamente en 1976 por la feminista Diana Russell, ante el Tribunal Internacional de Los Crímenes contra las Mujeres, en Bruselas.) Extraído de <http://www.lacasadelencuentro.org/femicidios.html> al 06/11/2015.

8 Recuperando y ampliando la mirada nuevamente a la concepción plasmada en la ley de identidad de género "sobre la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo"

9 En cuanto sujeto de la EPJA nos basamos en lo manifestado en el Anexo I – Resolución CFE N° 118/10, punto 3.5 "Los sujetos de la EPJA" y punto 3.6 "El sujeto pedagógico de la EPJA".

mayor medida, como lo es por ejemplo el tránsito (más o menos continuado) por el sistema de educación formal en sus distintas modalidades o el mercado laboral.

Los jóvenes y adultos que componen la matrícula de la EPJA hoy en día traen consigo “heterogeneidad de experiencias vitales” así como “una diversidad de conocimientos y saberes” desarrollados en los escenarios donde se han socializado desde su infancia, como la escuela, la familia de origen e incluso en lo cotidiano, en algunos casos la propia comunidad o comunidades de pertenencia. Desde allí se les ha ofrecido y se siguen ofreciendo un conjunto de códigos, valores, prácticas y criterios, que de manera solapada y no tanto legitiman un orden establecido, en referencia a lo político, económico y social. Un orden o contexto que, entre otras cosas, legitima jerarquías, inequidad, discriminación, violencia e invisibilización de las mujeres y otros sujetos en torno a estereotipos de género. Muchos de los estudiantes que asisten a las instituciones educativas de la EPJA son parte de un proceso de naturalización/normalización de determinadas conductas, actitudes y acciones en sus relaciones (familiares, de pareja, de amistad, en la escuela y el trabajo) que favorecen instancias de desigualdad de género. A modo de ejemplo, podríamos referirnos al menor porcentaje de mujeres que trabaja en comparación con los varones y las diferencias de salario, lo que las ubica en muchos casos (principalmente en sectores más vulnerables) en una situación de dependencia no deseada, con mayor carga y responsabilidad en torno a las tareas domésticas. Esto claramente influye en las condiciones en las que desarrollan su trayectoria académica siendo la maternidad y otras cuestiones familiares una situación que dificulta su continuidad educativa.

Por último, al asumirnos parte de una educación formadora de sentido crítico, de toma de conciencia de problemas sociales y ambientales, que se define desde una perspectiva problematizadora, crítica y emancipadora, que requiere reflexión, análisis y acción transformadora, es que proponemos que el educador y el educando (sujeto pedagógico de la EPJA) trabajen y recuperen, a través de distintos abordajes, temáticas o problemáticas como: la identidad y diversidad de género y la inequidad/equidad de género en distintos espacios como la familia y las tareas de cuidado, en la EPJA y la educación en general, en el mundo del trabajo (efectos de la desigualdad en el acceso), así como cuestiones vinculadas a la discriminación y violencia de género. Generalmente se dice que el lenguaje es un instrumento de comunicación, pero en realidad es más que eso, es un instrumento que otorga “poder”... poder para convencer, para ser comprendidos, para escuchar, para opinar y decidir y es en esa perspectiva que los docentes y el sistema educativo tiene que actuar propiciando la reflexión individual y colectiva sobre esta problemática, las causas que lo producen y las consecuencias que acarrea para erradicar la violencia de género. El género es construido socialmente, por lo tanto, es contingente y varía en el tiempo y el espacio, pudiendo ser modificado por la cultura, la sociedad y la comunidad. Las expec-

tativas giran en torno a la posibilidad efectiva del desarrollo de acciones transformadoras, proponiendo cambios desde los espacios de la EPJA, construyendo solidaria y colectivamente una sociedad más justa y que reconozca la diversidad de género.

BIBLIOGRAFÍA

Rubin, G. (1975) "The Traffic in Women: Notes on the Political Economy of Sex".

Nuevos paisajes en torno a la construcción de una sociedad heterogénea. Las tendencias demográficas. Las migraciones, el mercado del trabajo y la participación ciudadana

La Argentina, desde fines del siglo XX, ha venido adoptando una dinámica demográfica global semejante a la de los países europeos. Algo similar parece estar aconteciendo en la actualidad respecto a la organización familiar, aunque de manera más abrupta, el número anual de matrimonios y nacimientos por habitantes decayó abruptamente, las uniones consensuales y los nacimientos extramatrimoniales se incrementaron de manera más rápida, el incremento de los hogares que tienen a la mujer como sostén familiar.

En nuestra región, los estratos sociales más desfavorecidos (en los que las uniones son más precoces, el número de hijos por mujer más elevado, la proporción de niños y jóvenes más alta y, por ende, a pesar de sus peores condiciones de salud, la tasa bruta de mortalidad más baja) han tenido un ritmo de crecimiento vegetativo superior al de los estratos medios y altos. Al punto que podría afirmarse que son las capas sociales más pobres las que han "sostenido" el ritmo de crecimiento promedio correspondiente al total del país. Aun así, se podría decir que si la fecundidad desciende por debajo del nivel de reemplazo se agudizaría el proceso de envejecimiento demográfico.

Después de 1990, comienza a deteriorarse las condiciones de trabajo, afectando en mayor medida a nuestra población de estudiantes ya que dado su bajo nivel educativo la gran mayoría se ven obligados a realizar trabajo en situaciones indignas, precarias que van en contra de las leyes laborales existentes. Muchas veces, esto los fuerza a someterse, incluso a situaciones de riesgo como ser la trata de personas, prostitución, e inclusive a realizar trabajos de servidumbre, sin ningún tipo de reconocimiento o beneficio (obra social, jubilación, salario digno, entre otros).

Las matemáticas, en particular las estadísticas, deberán ofrecer las herramientas para el análisis de las distintas incidencias que producen las migraciones en la región, por ejemplo, ¿cómo influyen la tasa de crecimiento vegetativo?, ¿cómo se calculan la tasa de mortalidad y natalidad?, ¿cuál es la esperanza de vida en la época actual?, ¿Qué condiciones médico-sanitarias se satisfacen?, ¿cuál es la nueva composición de hoga-

res y familia?, ¿estamos transitando por el envejecimiento demográfico?.

También podrá organizar la búsqueda y el procesamiento de la información necesaria para el análisis de situaciones, así como las estrategias de comunicación de los resultados de los conocimientos por ellos generados. Proponer el análisis crítico en pos de la identificación y caracterización de los sujetos que intervienen en las situaciones elegidas (individuos y colectivos).

La estadística podrá funcionar como escenario de apoyo para elaborar estrategias de aprendizaje reflexivo, para que los jóvenes y adultos logren, interpretar y analizar lo complejo de su contexto. Es por esto que la argumentación aparecerá como un procedimiento importante a trabajar. En este sentido es imprescindible asegurar el fortalecimiento de sus capacidades lingüísticas de tal forma que puedan analizar la problemática, se sientan sujetos involucrados fortaleciendo de su oralidad, la escritura y su pensamiento crítico.

El sujeto ante la relación derecho-deber y la necesidad de articulación entre su demanda y sus responsabilidades en contextos locales. De la formación ciudadana a la construcción del rol de actor comunitario local como integrante de un colectivo

La educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA) es sin duda una potente herramienta para la construcción democrática de las comunidades locales, más aún si es impulsada por un Estado que tiene entre sus objetivos el garantizar que todos los ciudadanos accedan, permanezcan y completen la educación obligatoria. Como es sabido, los estudiantes y las estudiantes de la modalidad, en su mayoría, han tenido experiencias anteriores en el sistema educativo formal, sin embargo, también han atravesado distintas situaciones desfavorables (marginación, pobreza, inconvenientes familiares, adicciones, inequidad de género y/o discriminación) que provocaron una discontinuidad en sus trayectos. La educación como derecho, entre otros, se enmarca en la concepción de una ciudadanía con carácter inclusivo y participativo, se es ciudadano y ciudadana en la medida que se puede gozar en forma efectiva de nuestros derechos, no habiendo ciudadanía plena si carecemos de lo esencial para desarrollar una vida razonablemente saludable y activa. El carácter activo que se espera para el desarrollo de la ciudadanía en plenitud conlleva necesariamente que los sujetos de derecho, jóvenes y adultos, los y las estudiantes de la EPJA, tengan en cuenta en su accionar, deberes o responsabilidades para la construcción de una sociedad democrática, equitativa y solidaria.

Los espacios educativos, donde se pone en juego la tríada educador- conocimiento-educando (que conforman el sujeto pedagógico), ofrecen una propuesta basada en la educación popular, recuperando la voz, los conocimientos y saberes que poseen

los jóvenes y adultos de sus experiencias previas y actuales, formando para el desempeño en la sociedad, por lo tanto brinda a los y las estudiantes herramientas para analizar críticamente su situación, la de su entorno, tanto el familiar como el de su comunidad o comunidades de pertenencia y los distintos ámbitos sociales, culturales, económicos y políticos en donde transcurre su vida (trabajo, barrio, escuela, club, organización, movimiento, etc.).

Se torna imprescindible revalorizar entonces, en el proceso de enseñanza aprendizaje, las particulares trayectorias y la heterogeneidad de las mismas entre los sujetos, aunque prestando especial atención también a la historia y desarrollo presente del colectivo más amplio del que forman parte como “actores comunitarios”.

El entramado de la EPJA debe profundizar la reciprocidad de los vínculos, reforzando la idea de que los sujetos, que comparten su cotidianeidad, deben involucrarse “políticamente” de una manera activa en los distintos procesos comunitarios, fenómenos colectivos, ejerciendo plenamente su ciudadanía. En este sentido, la propuesta educativa tiene que hacer foco necesariamente en los componentes sociohistóricos, demográficos, culturales y político económicos de las comunidades locales de pertenencia de los sujetos, repasándolos y reconstruyéndolos (junto a ellos y aprovechando sus aportes) desde una perspectiva histórico social que ponga el eje en los fenómenos sociales y procesos colectivos más significativos tanto del pasado reciente como de la actualidad.

De esta manera, se propiciarán interrelaciones que refuercen la intencionalidad de la EPJA en cuanto a posicionar a los y las estudiantes de manera activa, como sujetos de derecho, con deberes, responsabilidad y compromiso como miembros de un colectivo, para la transformación de la sociedad, motivándolos al cambio, desde la creatividad, construyendo solidaria y comunitariamente una sociedad más igualitaria.

BIBLIOGRAFÍA

Busso, G. (20 y 21 de junio de 2001) “VULNERABILIDAD SOCIAL: NOCIONES E IMPLICANCIAS DE POLÍTICAS PARA LATINOAMERICA A INICIOS DEL SIGLO XXI”, Seminario Internacional Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.

Pizarro, R. (Febrero de 2001) “La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina” Serie estudios estadísticos y prospectivos número 6, División de Estadística y Proyecciones Económicas, CEPAL ECLAC. Santiago de Chile.

Dificultad de las economías regionales para constituirse como forma de producción y construcción de identidad colectiva a partir de las tensiones con los procesos de globalización

“Entendemos el desarrollo local desde una perspectiva integral basada en procesos colectivos inclusivos a partir de la utilización y articulación de los recursos y capacidades locales pero con una perspectiva de inserción mundial. En ese sentido se podría entender al desarrollo local como la construcción de un proyecto colectivo de una comunidad tendiente a mejorar la calidad de vida de la población a partir de utilización y potenciación de los recursos y capacidades locales” (Aportes del desarrollo local y la economía social a una estrategia nacional de desarrollo. 1 Bárbara Altschuler y Alejandro Casalis).

La economía regional es un factor importante para analizar la identidad colectiva, la cual permite reconocer las expresiones culturales y las identidades ratificadas –y creadas– en un contexto inmediato, para poder administrarlas.

El actual escenario socioeconómico coloca en situación de vulnerabilidad a determinados sectores sociales. Ello dio lugar al surgimiento de las nuevas 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.

Pero ese contexto también complejiza las habilidades que se requieren por parte de los individuos y colectivos para participar eficazmente en los procesos de desarrollo; por ello es imperiosa la necesidad de sumar a la alfabetización tradicional – cultural, una alfabetización económica que les permita a los sujetos adquirir conocimientos y capacidades para enfrentar la economía cambiante.

Se presentan diversos conflictos que se generan en los procesos de incorporación e instalación de fábricas como expresión de una economía social frente a una economía consumista. Hoy en día habitamos una sociedad donde el consumismo se presenta como una marca de época.

Las posibilidades de incorporación e instalación de fábricas, disminuyen para dar espacio a la gente, casas, centros comerciales, etc. demandadas por esa sociedad consumista de hoy.

Para no caer definitivamente en esa dicotomía, desde la EPJA, se debe abordar el desarrollo socio productivo del contexto del que forma parte el estudiante para que pueda vincularse al mundo laboral. Para eso es necesario poner 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 auto sostenido o auto gestionado.

Entre lo local y lo global se presentan diferentes tensiones y ensambles que representan la dialéctica de mutua influencia sobre estas dos denominaciones. Sin embargo los procesos de globalización, las empresas multinacionales y los capitales internacionales logran una fuerte influencia que avanza sobre las economías regionales y locales. Este avance se produce en la influencia de modelos y bienes de consumo como en la generación de productos desde empresas multinacionales que apuntan a distintos sectores, regiones y sujetos, de manera tal que incorporan a distintos mercados sus ofertas a partir del uso de las diferencias y requerimientos particulares de los consumidores. Este consumo sin duda trasciende lo económico y mercantil en tanto impacta sobre la identidad de los sujetos. Esto responde a que consumo e identidad se asocian a partir de la homologación entre bienes y características personales. Esta falacia es tan peligrosa como eficiente, y socaba las bases de las economías locales.

Configuraciones tecnológicas y la construcción del conocimiento. Las configuraciones identitarias a partir de nuevos entornos participativos de vinculación e interacción y la emergencia del conocimiento desde el acceso a la información

Desde fines del siglo XX distintos autores estudian la sociedad partiendo de su profunda y particular relación con el conocimiento y la información. Algunos refieren que asistimos a una tercer revolución (primero habría sido la agrícola, luego la industrial) que nos caracteriza como una sociedad tecnológicamente avanzada (Tezanos, 2001).

“Esta revolución tecnológica constituye a todas luces un elemento esencial para entender nuestra sociedad, en la medida que crea nuevas formas de socialización, e incluso nuevas definiciones de identidad individual y colectiva...” (UNESCO, 1996: 68). Nuevas formas de socialización y comunicación que se desarrollan en un contexto actual donde el acceso al conocimiento, a través de diversas fuentes de información, está mediado por la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que son todos aquellos recursos, herramientas y programas que se utilizan para procesar, administrar y compartir la información mediante diversos soportes tecnológicos, tales como: televisión pagada (satelital o por cable), las consolas de videojuegos, los reproductores portátiles de música y video, computadores de escritorio, laptops, juegos de video portátiles, reproductores de Blue-Rays y DVDs, teléfonos celulares, smartphones, tablets y otros equipos electrónicos, varios de ellos con capacidad de conexión a Internet.

La primacía, durante el siglo XX, de la información escrita como medio para la transmisión de conocimientos, a través de libros, revistas, prensa, radio, televisión, cine, audio o vídeo, ha cedido su lugar de privilegio a una comunicación que utiliza nuevas tecnologías, la electrónica y la informática, y que presenta las siguientes característi-

cas: su inmaterialidad, interactividad, instantaneidad, innovación, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, digitalización y automatización, desplazando a una cultura tradicionalmente organizada en torno a la letra impresa, al texto, al libro y a la palabra.

Si bien este fenómeno se desarrolla a nivel global debemos reconocer diferencias entre poblaciones de distintas regiones, en cuanto, por ejemplo, la posesión de distintos soportes tecnológicos e Internet en los hogares. Al referirnos a los y las estudiantes que asisten a la EPJA (educación permanente de jóvenes y adultos) en la provincia de Corrientes, debemos recordar que como sujeto o sujetos presentan “heterogeneidad de experiencias vitales” así como “una diversidad de conocimientos y saberes”. Nos encontramos entonces, tanto con adultos más familiarizados con tradiciones de comunicación, transmisión de información y acceso al conocimiento, ligadas a la cultura escrita, aunque usuarios en mayor o menor medida de las herramientas e instrumentos tecnológicos mencionados; como con un gran conjunto de jóvenes que han crecido en la plenitud del desarrollo de la nueva sociedad de la información y el conocimiento, utilizando más frecuentemente los componentes electrónicos e informáticos asociados a ella (naturalizando en gran medida la comunicación en *red* a través de internet). Sin embargo, ambos grupos de estudiantes comparten, con cierta variabilidad en intensidad y presencia, un contexto donde las nuevas tecnologías de la información y de las telecomunicaciones (NTIT o TIC) dan forma a un nuevo espacio social para las interrelaciones humanas denominado como *tercer entorno* por Javier Echeverría (2000), para distinguirlo de los entornos naturales (E1) y urbanos (E2) en donde tradicionalmente se ha desarrollado la vida social, y en concreto la educación. Este entorno, siguiendo al mismo autor, supera la ubicación espacio temporal, “lo que nos rodea” abarcando un espacio interpersonal y también virtual que nos proporciona la *Red* a través de la utilización de distintos instrumentos tecnológicos.

Desde las instituciones que componen la EPJA se reconoce este nuevo entorno o espacio social y su importancia en tanto plataforma, adicional y/o complementaria, para el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje a través del uso colectivo de nuevas herramientas de información y comunicación, con el desafío de integrar estos entornos interpersonales y virtuales con una educación que propone la transformación de la realidad. Asimismo, las características particulares de este espacio ofrecen a los jóvenes y adultos la posibilidad de conformar una identidad a través de la producción de información (textos, fotografías, sonidos, vídeos o material multimedia), participando en una gran variedad de comunidades posibles en red (Facebook y twitter son un claro ejemplo, entre muchas otras). Windley (2005) define identidad como colecciones de datos sobre un sujeto que representan sus rasgos, preferencias y atributos. Así, es posible saber quiénes somos o cuáles son nuestras credenciales (atributos de esa identidad). Se construye entonces una identidad digital, que es la representación de la

identidad humana, con productos propios y en constante construcción o edición pero desarrollada en procesos de interacción con otras máquinas o con otras personas en redes distribuidas.

Finalmente, la educación permanente de jóvenes y adultos, interpelando al educador y el educando (sujeto pedagógico) propondrá desarrollar nuevos conocimientos y capacidades para una mejor utilización, colectiva e individual, de estas nuevas tecnologías de información y comunicación, apostando a que este espacio social favorezca la formación de sentido crítico, de toma de conciencia de problemas sociales y ambientales, desde una perspectiva problematizadora.

BIBLIOGRAFÍA

Echeverría, J. (2000): “ Educación y tecnologías telemáticas”. Revista Iberoamericana de Educación, 24, 17-36.

Tezanos, J.F. (2001): La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas. Biblioteca Nueva. Madrid.

Castells, M. (1997): La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura, Vol. 3. Fin de Milenio, Madrid, Alianza.

Windley, Phil (2005): Digital Identity. Sebastopol: O’Reilly. 254 pág.

Las relaciones de poder en atención a los sectores con alta vulnerabilidad social, en el ámbito urbano y rural (rol del Estado y las relaciones de poder)

El análisis del concepto de “vulnerabilidad social”, o la utilización del mismo para diversos fines reflexivos y explicativos, implica, así como con otros conceptos vinculados a cuestiones o fenómenos sociales, tener en cuenta que debe ser recuperado desde su carácter procesual y multidimensional. Aclarado esto, entendemos que la vulnerabilidad social:

“(...) confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas. La vulnerabilidad social de sujetos y colectivos de población se expresa de varias formas, ya sea como fragilidad e indefensión ante cambios originados en el entorno, como desamparo institucional desde el Estado que no contribuye a fortalecer ni cuida sistemáticamente de sus ciudadanos; como debilidad interna para afrontar concretamente los cambios necesarios del individuo u hogar para aprovechar el conjunto de oportunidades que se le presenta; como inseguridad permanente que paraliza, incapacita y desmotiva la posibilidad de pensar estrategias y actuar a futuro para lograr mejores niveles de bienestar”. (BUSSO, G., 2001).

Siguiendo el sentido de lo citado, la vulnerabilidad social como fenómeno debe ser comprendida o analizada en un tiempo y un espacio determinado, debido a que responde a cambios y permanencias y a situaciones externas o internas diversas, que varían según las características locales/territoriales y la conformación de los sujetos y los colectivos/comunidades de las que forman parte. Por lo tanto, debemos partir por hacer un breve repaso de lo acontecido durante los noventa tanto en nuestro país como a nivel regional, como elemento clave para dimensionar las condiciones que originan tal vulnerabilidad.

Fue a fines de la década mencionada que, tal como refería la Comisión Económica para América Latina y el Caribe “(...) *En el plano social, el desempleo se encuentra en dos dígitos, el ritmo de reducción de la pobreza ha decaído en comparación a las décadas previas al ochenta y se amplió la brecha de la distribución del ingreso*” (CEPAL, 1999; Altimir, 1997; CEPAL, 1997; BID, 1998; OIT, 1999). Asimismo, las políticas neoliberales aplicadas favorecieron la apertura de la economía de mercado y el repliegue productivo y social del Estado generando un aumento de la indefensión y de la inseguridad para una gran mayoría de personas y familias de ingresos medios y bajos, las que experimentan una notable exposición a riesgos especialmente en las áreas urbanas (PIZARRO, R. 2001). La noción de riesgo, mencionada más arriba en relación a la definición de vulnerabilidad, se tradujo en efectos concretos sobre las condiciones de vida de la población de países latinoamericanos, afectando al empleo, el capital, con consecuencias en la educación, la salud y las organizaciones sociales, perjudicando a gran cantidad de familias, especialmente de clase media y de sectores más desfavorecidos, generando un escenario donde se acentuó la desigualdad y surgieron problemáticas sociales (adicciones, delincuencia, violencia, etc.) que reforzaron la vulnerabilidad inicial de la población afectada. En cuanto al rol del Estado en la región, durante el período mencionado, asumió un carácter pasivo, ausente dejando de lado la función protectora y de bienestar en lo social (salud, educación, seguridad social, empleo) que había caracterizado sus políticas durante el llamado “estado de bienestar”. Este corrimiento del Estado impactó de lleno en la realidad de las comunidades y las familias, obligándolas a elaborar estrategias alternativas de supervivencia y defensa de sus condiciones de vida, autogestionando sus propios recursos, debido al desempleo y precariedad del mercado de trabajo expulsivo.

Ahora bien, al situarnos en la actualidad de nuestro país, se observa que desde los primeros años del siglo XXI ha habido un cambio significativo en cuanto al rol de un Estado ahora presente, que asume hoy en día características inclusivas promoviendo y ofreciendo igualdad de oportunidades para gran parte de población. Se han desarrollado gran cantidad de políticas públicas de protección social que permitieron atacar de forma integral esa vulnerabilidad social desarrollada fuertemente durante los

noventa.

Si bien la situación actual en nuestro país se ha transformado en gran medida, pudiendo hoy hablar de un Estado regulador de la economía, que ofrece protección social a la población, siguen existiendo sectores que se encuentran en situación de riesgo concreto, aunque no en el mismo nivel de indefensión y fragilidad que distinguía a estos sectores y familias años anteriores. Se ha logrado ciertamente un piso de derechos, a través del desarrollo y sostenimiento de distintos programas de políticas públicas a lo largo de estos años.

Gran parte de la población que asiste a los establecimientos educativos de la EPJA en toda la provincia ha enfrentado los efectos de lo acontecido durante los noventa. Sabemos que existe una marcada heterogeneidad en cuanto a las trayectorias e historias de vida de estos sujetos, pero asimismo comparten algunas características en relación a lo que se viene describiendo en párrafos anteriores; sean jóvenes o adultos las y los estudiantes de la EPJA han pasado en su gran mayoría por el sistema educativo formal anteriormente debiendo discontinuar su tránsito por el mismo debido a diversos condicionamientos asociados a situaciones complejas familiares y/o personales. Adultos que debieron abandonar los estudios para trabajar, otros que debieron dedicarse a los cuidados de la familia (principalmente afectando en su mayoría y de manera desigual a las mujeres), jóvenes que debieron trabajar para colaborar en la difícil economía familiar, otros y otras que no contaron con la necesaria contención familiar e institucional, etc. A pesar de este marco de situación estas personas, sus familias y las comunidades en las que viven desarrollaron estrategias de acción a través de las cuales han acumulado un conjunto extenso de experiencias, capacidades, saberes y conocimientos en diversidad de ámbitos algunos informales. Experiencias e iniciativas autogestivas, emprendimientos, en el marco del cooperativismo y asociativismo que deben ser potenciadas, apoyadas y complementadas desde el Estado a través de políticas y programas públicos que los posicione de mejor manera.

Por último, la propuesta educativa de la EPJA, como parte de las políticas públicas educativas, y basada en la educación popular, tiene la misión de favorecer y potenciar las relaciones sociales, los vínculos, con los que las personas llegan a los espacios de formación. Debe abordar, en el proceso de enseñanza aprendizaje, la historia de la sociedad argentina, sus transformaciones económicas, sociales y políticas profundizando en: los acontecimientos a nivel local recuperando intereses en juego, experiencias significativas de los y las estudiantes como actores clave, su relación con el Estado y el rol y accionar de este en los diferentes momentos históricos.

BIBLIOGRAFÍA

Busso, G. (20 y 21 de junio de 2001) “VULNERABILIDAD SOCIAL: NOCIONES E IMPLICANCIAS DE POLÍTICAS PARA LATINOAMERICA A INICIOS DEL SIGLO XXI”, Seminario Internacional Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.

Pizarro, R. (Febrero de 2001) “La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina” Serie estudios estadísticos y prospectivos número 6, División de Estadística y Proyecciones Económicas, CEPAL ECLAC. Santiago de Chile.

Vinculación con el conocimiento científico y su implicancia en la cotidianidad y la relación con el entorno

La construcción del aprendizaje escolar requiere con frecuencia, que los nuevos saberes que se inscriben en el marco del conocimiento científico, se edifiquen a partir de una ruptura con el conocimiento del sentido común.

Un nuevo modo de pensar, razonado y crítico, debe ser el instrumento que permita reemplazar muchas de las concepciones que los/as estudiantes ya poseen acerca del mundo natural y social antes de iniciar su aprendizaje. Este proceso, como tal, no resulta sencillo; requiere de un cuidadoso trabajo de enseñanza para vencer resistencias.

Los modos de conocer, e incluso algunas situaciones escolares se convierten en estos casos, en verdaderos obstáculos para el aprendizaje. El propósito intrínseco de la enseñanza es que los/as jóvenes y adultos realicen un aprendizaje profundo y no se limiten a producir un nuevo registro que se aplica sólo en situaciones escolares.

La enseñanza de la historia de los descubrimientos científicos, la realización de experiencias sencillas en el aula, visitas a museos de la ciencia y otras estrategias específicas, pueden enfocarse para ayudar a los/as estudiantes de la EPJA a superar sus “convicciones” y creencias acerca de los procesos naturales y su organización.

Según Fabre, M. y Orange, C.(1996), la importancia de las concepciones y de los obstáculos en los aprendizajes, llevó a la didáctica de las ciencias a interesarse en los dispositivos de ayuda para lograr cambios conceptuales. Es recomendable el trabajo con construcción y reconstrucción de problemas, que significa fundamentalmente el recorrido de un camino (no lineal) donde lo interesante está puesto en las estrategias, en el camino, en el que la variedad de procesos didácticos para la construcción de problemas, enriquecen las respuestas que se esperan en relación con la cotidianidad. No es cuestión de “resolver el problema”, sino construir una problemática dentro de un cuadro teórico definido (cuando el docente fija sus objetivos, él es el garante de un marco teórico científico adecuado).

Tres son las características de los saberes científicos (Fabre, Orange 1996), son competencias; son saberes razonados y se comparten y someten a crítica.

Un saber científico no es la simple descripción de una realidad; permite explicar y prever, (Toulmin, 1973) por lo que domina a los problemas. El/la joven debe llegar a conocer oponiéndose a otros conocimientos anteriores. Uno sólo puede tener acceso a la cultura científica, echando por tierra los obstáculos ya acumulados por la vida cotidiana (Bachelard, 1938).

En la comunidad científica, un resultado sólo tiene sentido, una vez que ha sido comunicado, retomado, admitido y reconstruido por los demás miembros de esta comunidad. Un saber será verdaderamente científico si es compartido y discutido y pueda servir de base para otros desarrollos comunicables. En el caso de la enseñanza de la ciencia, será necesario pensar en debates y argumentaciones que faciliten la comunicación.

Ciencias Naturales comprende un campo de conocimiento al que las personas deben apelar, para interactuar de modo permanente y lo más exitosamente posible con el mundo que las rodea. La vida tal como se la “ve” y percibe con los sentidos, plantea interrogantes que desafían sobre cómo entenderla y explicarla; y lo más complicado, cómo interactuar de modo saludable y sustentable.

Sobre la base de las propuestas para la Educación de Jóvenes y Adultos, adoptar una perspectiva socio-ambiental, significa, continuar con la idea de alfabetización científica. Para ello, sería conveniente interpretar el desarrollo de los núcleos conceptuales con propuestas pedagógicas que incluyan historia de la ciencia, provisionalidad del conocimiento científico, posibilidad de crítica continua sobre este conocimiento, acciones que vinculen el trabajo escolar, con el del individuo, su contexto de vida y sus aspiraciones a futuro.

Si la concepción epistemológica con que se gesta la acción pedagógica, tiene como sustento lo que el estudiante cree que sabe, cómo lo sabe y qué significa, se espera que a partir de los núcleos conceptuales presentados en el módulo, y operando con procedimientos generales en complejidad creciente, será factible que las actividades áulicas acerquen “lo que cree que sabe” hacia “lo que debería saber” y cómo hacer que esto sea parte de su vida cotidiana.

BIBLIOGRAFÍA

Orange, C. y Fabre, M. (coords.) (1996) Informe de investigación del GFR, Place du probleme dans l'enseignement et l'apprentissage de la biologie-géologie.

Mafpen y Iufm de la academia de Caen (informe interno IUFM, MAFPEN, CERSE)

Toulmin, S. (1961). La explicación científica, París, Francia.

Camilloni, A. R. W. (1997). Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza. Barcelo-

na, España.

Bachelard, G. (1986). La formación del espíritu científico. Planeta de Agostini. París, Francia.

Los aspectos económicos en la sociedad y la alfabetización económica. La dimensión económica y sus efectos en la vida social

Los distintos elementos que subyacen en la acción del diario vivir, y que desde esta educación pensada para nuestros jóvenes adultos, merecen ser entendidas como prácticas sociales y no como islas de contenidos desmembrados.

Nuestros sujetos intentan adquirir conocimientos de la matemática, o de la física que le permitan encontrar respuestas a su experiencia diaria utilizando estrategias concretas y económicas que obren en favor de encontrar una solución a sus problemas con sentido en el contexto en el cual se desempeñan.

En este sentido se pretende que los docentes de las diversas disciplinas recuperen los saberes que los estudiantes portan al momento de trabajar en el espacio áulico, esto implica enseñar a través de la resolución de problemas en los cuales se exterioricen los saberes previos y se condicione los mismos a los incorporados en la construcción de la solución de la situación problemática, debe lograr un aprendizaje reflexivo, atribuyendo significados y relacionando lo que aprende con lo que ya sabe, en un encuentro conciliador en el cual el saber cotidiano se trasmuta a un saber científico, para lo cual requerimos de un docente flexible, atento a la diversidad de respuestas por parte de los jóvenes y adultos.

Relacionar desde lo económico a la matemática se funda en la necesidad de brindar al destinatario una visión integral para la comprensión de su realidad y el manejo y resolución de problemas vinculados no solo con la salud y el ambiente, sino también con las actividades productivas, de consumo, actividades cotidianas relacionadas con su mundo contextual, considerando los efectos que producen en el aspecto social. La matemática aplicada a la economía, permitirá concientizar a nuestra población de jóvenes y adultos, de todas las variables que se ponen en juego a la hora de realizar cualquier tipo de actividad económica.

Es allí, donde la matemática financiera brindará las herramientas necesarias para lograr ésta visión integral, la idea de descuentos, bonificaciones, recargos, los intereses simples, las amortizaciones, entre otras; permitirá ampliar las formas de ver a las actividades económicas en las que se encuentran inmersos día a día los jóvenes y adultos pertenecientes a la EPJA.

El trabajar con la resolución de situaciones problemáticas permitirá que las/los estu-

diantes encontrar el sentido a los distintos contenidos trabajados en los diferentes módulos de matemática ya que por ejemplo, les permitirá organizar los gastos de la casa, les permitirá decidir si les conviene o no comprar a crédito algún tipo de artículo, o de qué manera podría elegir el tipo de financiación más adecuado a sus posibilidades adquisitivas, entre otras.

El trabajo colaborativo tanto entre pares como entre las diferentes ciencias, permitirá elaborar estrategias para que los/las estudiantes logren observar, registrar, interpretar y analizar las posiciones diferenciales de los sujetos en cada contexto (económico, social, cultural, generacional, entre otras), dando cuenta de las relaciones sociales y económicas que se establecen, reconociendo los diferentes ámbitos de acción en los que están inmersos.

La propuesta posibilita que en todo el trayecto formativo las/los estudiantes evidencie una formación integrada de la realidad que le permita trabajar esquemas conceptuales que ya porta el individuo con los cuales percibe e intenta interpretar en parte los fenómenos que en su alrededor suceden, para ir desde allí dando categorías de análisis más abstractas que profundicen el desarrollo de conceptos básicos hasta poder habilitar en los mismos la capacidad de emprender el camino a cuestionar, desde una mirada general, sobre las grandes problemáticas económicas.

Naturalización de lo tecnológico: alfabetización audiovisual y nuevos paisajes textuales

“La tecnología se define usualmente como el conjunto de herramientas hechas por el hombre, como los medios eficientes para un fin, o como el conjunto de artefactos materiales. Pero la tecnología también contiene prácticas instrumentales, como la creación, fabricación y uso de los medios y las máquinas; incluye el conjunto material y no-material de hechos técnicos; está íntimamente conectada con las necesidades institucionalizadas y los fines previstos a los cuales las tecnologías sirven”. (Rammert 2001). Lo tecnológico se presenta en nuestras vidas de diferente manera. Incorporándose a distintos ámbitos, respondiendo a necesidades y requerimientos de diferentes dimensiones. Sin embargo esta incorporación no siempre es evidente o perceptible. Ante esto su valía, sus consecuencias, beneficios o perjuicios se invisibilizan en muchos casos. La naturalización de la condición tecnológica que impregna nuestras vidas conlleva la imposibilidad de lograr una mirada crítica sobre aquello que nos resulta apenas perceptible. Es esta naturalización la que resulta necesario tensionar e interpelar. En las últimas décadas asistimos a un crecimiento exponencial de algunos de los sectores tecnológicos como lo son las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Esto permite adentrarnos en un proceso de informatización de datos que toca a la vida de los sujetos, las sociedades y se extiende a nivel mundial. Muchos de los elementos que conforman esta era informatizada a través de medios digitales se nos

presenta en formas de productos, sobre los cuales no tenemos sino una representación final como objeto de consumo o de uso. Sin embargo en los diversos productos se presentan un sin número de procesos y aportes tecnológicos que es importante reconocer. De esta manera el sujeto logra dimensionar las implicancias de los “avances” tecnológicos y posicionarse de una manera diferente a la del mero consumidor. Este saber lo ubica en un lugar diferente para el uso y, por qué no, la producción de nuevas tecnologías.

La introducción de las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento produjo en los últimos años una verdadera transformación e impactó de manera peculiar en el mundo del trabajo y en la vida cotidiana de las personas. Esta revolución tecnológica trajo como consecuencia la inclusión de nuevos paradigmas a tener en cuenta en el proceso educativo, una nueva alfabetización que trasciende el simple hecho de leer y escribir, y que sin embargo posibilita nuevos procesos de aprendizaje y transmisión de conocimiento a través del uso de las TIC.

De la mano de las TIC se presentan nuevos paisajes audiovisuales donde las representaciones, las iconografías y la estética comunicativa se transforman. Ante esto es fundamental lograr una alfabetización que contemple dicha transformación. La incorporación de saberes que permitan comprender las nuevas tendencias comunicativas se tramita en el contacto con lo social, sin embargo acompañar y fomentar este proceso permite una mejor incorporación a los códigos comunicativos actuales, donde la escritura y la lectura tradicional resultan insuficientes.

Inés Dussel afirma en “Aprender y enseñar en la cultura digital” que: *“La presencia de las nuevas tecnologías en las aulas ya no tiene vuelta atrás. Si hasta hace unos años las autoridades y los docentes podían pensar que los medios digitales debían restringirse a algunas horas por semana o a algunos campos de conocimiento, hoy es difícil, si no imposible, ponerle límites a su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Experiencias como los modelos 1 a 1 (una computadora por alumno), las pizarras electrónicas, los laboratorios de informática móviles, o incluso la convivencia cotidiana con celulares y otros artefactos digitales, muestran que las nuevas tecnologías llegaron para quedarse”.*

De ésto deducimos que si la tecnología “llegó para quedarse”, negarse a ella implicaría incurrir en una injusticia en la distribución de los bienes y los recursos que hoy están disponibles e implicaría además posicionar a nuestros jóvenes y adultos en un lugar marginal del conocimiento.

Como docentes debemos acortar la brecha entre los cambios tecnológicos y la escuela, es nuestro deber hacer un “Click” en nosotros y en nuestros alumnos. Comprender que la onomatopeya no solamente debe darse hacia el exterior, sino hacia el interior

de cada uno, ya que “leer y escribir” independientemente del soporte es muy valioso en una sociedad donde la interacción y el intercambio, son la clave para la comunicación. Es la tarea del docente entonces formar ciudadanos críticos de su consumo, capaces de procesar la información que lo rodea y lo atraviesa.

El papel desde el campo de la Lengua en todo este proceso de cambio es fundamental, ya que analizar los medios de comunicación audiovisuales otorgará a los jóvenes y adultos la visión crítica que necesitan para evitar masificarse, además, brindará herramientas necesarias para problematizar el conocimiento y otorgarle significatividad a los contenidos.

BIBLIOGRAFÍA:

Werner, R. (2001): LA TECNOLOGÍA: SUS FORMAS Y LAS DIFERENCIAS DE LOS MEDIOS, Hacia una teoría social pragmática de la tecnificación. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9788] Nº 80,. Barcelona, España.

Fundamentación de los Campos de Contenidos



LENGUA:

Hablar de Lengua desde la EPJA es pensar en los destinatarios ya que abordar la enseñanza desde el campo teniendo en cuenta su contexto, posibilita una educación de calidad.

Paulo Freire (Cartas a quién pretende enseñar”. Ed. Siglo XXI. Bs. As. 1995. Pág 14) sostiene que *“el proceso de enseñar, que implica el proceso de educar y viceversa, contiene la “pasión de conocer” que nos inserta en una búsqueda placentera aunque nada fácil así el educador y el educando irán de la mano en el proceso de conocer, de educar”*.

En este sentido el papel del docente será primordial a la hora de pensar en desarrollar en sus estudiantes competencias comunicativas; y para lograrlo deberá partir de los conocimientos que él tenga del mundo siempre cuidando el vínculo que establece con el estudiante, valorando sus logros.

El campo de Lengua debe constituirse en el espacio ideal para que los jóvenes y adultos desarrollen competencias comunicativas cada vez más complejas siempre partiendo de los conocimientos informales con los que llegan a la escuela y crear situaciones de lectura y escritura donde puedan recuperarse saberes y adquirir nuevos conocimientos.

La enseñanza de la lengua permite comunicarse con todo lo que ello implica y en ese sentido debe constituirse en una herramienta que posibilite la comprensión y la expresión de ideas, sentimientos y opiniones, pero no sólo debe lograrse desde el campo sino desde la articulación los demás espacios.

Por lo tanto se pretende formar sujetos activos en la producción de mensajes y textos, y con las mejores capacidades para hablar, escuchar, comprender y escribir los textos que las prácticas sociales les demanden. Por lo tanto el sentido vertebrador del este diseño en el campo de lengua está orientado hacia la interpretación y producción de distintos textos en diferentes contextos, permitiendo a los estudiantes interpretar, discutir, comentar, expresar sus ideas, escribir respetando las normas del sistema y las convenciones de la escritura.

Debe comprenderse además que enseñar lengua es un proceso continuo que se inicia con los conocimientos básicos del sistema de la escritura y las prácticas primeras de lectura y escritura en la educación primaria, y que se continúa a lo largo de toda la escolaridad secundaria entendiendo que lograr la competencia comunicativa implica estar preparado para la vida ciudadana.

Se pretende que los estudiantes logren:

- Comprender lo que leen.

- Produzcan textos coherentes.
- Desarrollen el pensamiento crítico.

Todo esto puede concretarse si la institución escolar, desde los distintos espacios, brinda la posibilidad que estén en contacto con actividades variadas a través de las que puedan lograrse, no solamente desarrollar las capacidades antes mencionadas, sino aplicarlas en nuevos contextos.

Ante la problemática de **“falta de comprensión”**, las instituciones generalmente suelen pedir a los docentes de otras áreas que exijan a los estudiantes que demuestren su capacidad de comprensión lectora, pero difícilmente se les pide que incorporen a sus clases actividades que la promuevan. Para ésto es necesario comprender que es una práctica compleja que se relaciona directamente con el tipo de texto a leer: no es lo mismo leer un texto ficcional que uno no ficcional. Para que un estudiante sea capaz de comprender textos de ciencias sociales, naturales o de otras asignaturas, primero es necesario **“aprender a leer”** esos tipos de textos.

En suma **¿qué es lo que deben hacer** los estudiantes para lograr comprender un texto desde los distintos campos?

Deben:

- Hacer anticipaciones.
- Hacer preguntas a los textos.
- Reconocer lo que no comprenden.
- Volver a leerlos.
- Resumir manteniendo las ideas centrales y la coherencia general del texto.

Planificar las clases que incluyan lectura de diversos textos supone:

- **En qué momento enseñar lectura:** cuando se desea introducir al estudiante en un tema determinado, cuando se realiza un resumen de los temas desarrollados, como cierre de un trabajo.
- **Plantearse objetivos:** preparar un trabajo, realizar una reseña, hacer un resumen, leer para otros, etc.
- **Detectar la información implícita:** esto supone leer más allá de las palabras, es decir todo aquello que en el texto no se dice , pero que puede inferirse

¿Cómo lograrlo? A través de la planificación de estrategias en tres momentos:

- **Antes de la lectura:** Se refiere a las actividades que favorecen la activación de los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes, y a la posibilidad de pre-decir y formular hipótesis sobre el contenido de lo que van a leer.
- **Durante la lectura:** Son las actividades que favorecen la capacidad de enfocarse en los aspectos significativos del texto para poder comprender lo que se lee.

- **Después de la lectura:** Son actividades que apuntan a profundizar lo que los estudiantes han comprendido, a desarrollar su capacidad de lectura crítica y su creatividad.

Con frecuencia suele escucharse decir que los estudiantes no son capaces de lograr expresar sus ideas por escrito, lo hacen con mucha repetición de ideas y palabras, con errores ortográficos y desorganización de la información. Pero la realidad también indica que se producen pocos textos escritos sobre temas específicos en distintas áreas curriculares.

¿**Qué deben hacer** los estudiantes para adquirir la capacidad de producción de textos? tener conocimiento sobre:

- Las reglas gramaticales, convenciones ortográficas, reglas de acentuación a fin de darle sentido a lo que se escribe.
- Los géneros y sus tipologías.
- Los posibles destinatarios, sus conocimientos y sus expectativas.
- El tema sobre lo que se escribirá.

¿Cómo lograrlo?

Planificando el proceso de escritura:

- **Pre-escritura:** en una serie de actividades que se deben llevar a cabo para buscar un tópico, un género (forma de escritura), producir ideas, conseguir información, y tener en cuenta el destinatario.
- **Borrador:** Durante esta etapa del proceso se escribe un primer borrador en papel. Se usa una idea principal sobre el tópico, y es bueno recordar que ésta puede cambiar durante el proceso de escritura.
- **Revisión:** En ella se deben buscar omisiones, repeticiones innecesarias, e información poco clara o que definitivamente sobra. Las revisiones tienen por objeto mirar nuevamente lo que se ha escrito para mejorarlo. En este paso, se analiza el contenido, se corrigen los errores, y se suprime lo que no es apropiado.
- **Corrección/edición:** La elaboración de un borrador y la revisión de éste se pueden repetir hasta que se logre una prueba satisfactoria. Cuando se llega a la revisión final, se debe hacer una corrección final y editar el trabajo.
- **Publicación/compartir:** La copia final limpia y bien presentada, constituye el producto que se debe compartir con la audiencia.

Otra de las cuestiones importantes a lograr es la de brindar a los estudiantes la posibilidad concreta de desarrollar el pensamiento crítico que implica argumentar haciéndose responsables de sus afirmaciones.

¿Qué hacer?

- En primer lugar tener muy en claro que ejercer el juicio crítico no es oponerse a todo lo establecido, sino más bien basar el juicio propio en razones fundadas y valederas. Esto implica estar de acuerdo con lo establecido u oponerse, siempre con la debida justificación.
- Poner en tela de juicio la confiabilidad de las fuentes de información, ésto permitirá abrir otros caminos de búsqueda y selección a fin de corroborar la validez de las que se están utilizando.

¿Cómo lograrlo?

- Planificando actividades desde los distintos espacios que vayan más allá de la simple memorización o aceptación pasiva de contenidos.
- Conociendo las distintas realidades socio culturales de los estudiantes, ya que no se desarrolla esta capacidad en todos por igual y al mismo tiempo, sino planificando actividades acordes con el contexto de los alumnos.
- Reconociendo las distintas posturas presentes en los textos e invitando a que participen con las suyas.

Lo importante es, entonces, brindar a los estudiantes tareas que tiendan a desafiarlos, que impliquen una práctica reflexiva, que tengan que planificar, seleccionar y pensar sobre su propia actividad de aprendizaje, de ese modo se habituarán a aplicar distintas estrategias a diferentes situaciones poniendo de manifiesto aquellas capacidades que hayan logrado durante su escolaridad.

MATEMÁTICA

“Habría que enseñar una matemática con sentido, es decir, una matemática en la que los conocimientos aparezcan como recursos para resolver problemas antes de ser estudiados por sí mismos...”. (Saiz, 2006)

La educación de jóvenes y adultos debe satisfacer sus múltiples necesidades es por esto que la debemos pensar de manera dinámica y funcional, apartada de la rigidez de un programa estructurado e inamovible. Debe partir de situaciones problemática actuales concretas, donde los propios sujetos de aprendizaje se involucren en la búsqueda de la solución.

Esta educación debe considerar todas las dimensiones de las personas (conocimientos, valores, actitudes, sentimientos); las necesidades, intereses y problemas de la vida cotidiana de estos estudiantes; la vida familiar, el trabajo, la problemática económica, social, política, diversidad de géneros, problemáticas de salud, de viviendas, etc.

Enseñar matemática, desde esta mirada, es crear los escenarios necesarios para que

los/las estudiantes construyan sus conocimientos significativamente.

Uno de los mayores desafíos por los que debemos transitar los docentes, en la enseñanza de la matemática en la actualidad, es justamente dotar de “sentido” a los saberes matemáticos. Charnay (1994)

Un conocimiento adquiere sentido a partir de los problemas que permite resolver y a través de la evolución que los saberes sufren a partir de él. El sentido del conocimiento matemático se define *“...no sólo por la colección de situaciones donde este conocimiento es realizado como teoría matemática, no sólo por la colección de situaciones donde el sujeto lo ha encontrado como medio de solución, sino también por el conjunto de concepciones que rechaza, de errores que evita, de economías que procura, de formulaciones que retoma, etc.”* Brousseau (1983).

La enseñanza de la matemática en la educación de jóvenes y adultos será el medio por el cual se pueda dar respuestas a las demandas sociales actuales, de las cuales ellos son protagonistas, debe enmarcarse en la resolución de las situaciones problemáticas que se materialice en la adquisición de nuevos conocimientos, sobre los cuales se pueda argumentar para justificar o no, su validez. Estos conocimientos matemáticos, deberían permitirle a los/las estudiantes reconocer y resolver los problemas a los que lo enfrenta la vida en sociedad.

Es por esto que los docentes, deben repensar las prácticas en términos de flexibilidad, apertura y contextualización, teniendo presente la diversidad de orígenes, situaciones, ritmos y tiempos de aprendizaje de los diferentes miembros de estas poblaciones escolares.

En palabras de Chevallard (1997) *“las necesidades matemáticas que surgen en la escuela deberían estar subordinadas a las necesidades matemáticas de la vida en sociedad...”* ya que es muy importante tener en cuenta y potenciar la “mochila” de conocimientos informales, producto de la experiencia cotidiana, para revalorizarlos.

El docente, teniendo en cuenta el contexto de los/las estudiante se debe propiciar la búsqueda y extracción del material de soporte necesario para la construcción del conocimiento que se está trabajando, en el cual los conocimientos previos cobran un rol fundamental. Este soporte permitirá que se pueda dar un marco al trabajo sobre una realidad concreta, logrando de esta forma que un conocimiento cotidiano que le resulta significativo permita apoyar nuevas construcciones que serían más difíciles de lograr, por no decir imposibles, si el trabajo se realizara sobre cuestiones aisladas y fuera de contexto.

El docente es el encargado de proponer, organizar una batería de situaciones con

distintos tipos de obstáculos, planificar las distintas etapas y organizar la comunicación de la clase; proponiendo en el momento adecuado los elementos convencionales del saber y no simplemente ser un transmisor del conocimiento.

Lograr esto implica un proceso de elaboraciones y reelaboraciones que la enseñanza debe favorecer en una permanente demanda del estudiante por nuevas situaciones, cuya superación dará paso a nuevos conocimientos.

Esto implicaría aceptar:

- una modificación completa del rol del maestro y de su formación;
- una transformación del conocimiento mismo;
- otros medios de controles individuales y sociales de enseñanza;
- una modificación de la epistemología del docente, etc.

A su vez, es el rol del estudiante responsabilizarse de la resolución de las diferentes situaciones problemáticas haciéndose cargo de obtener un resultado, es decir, debe hacerse cargo de la construcción del significado de los distintos saberes trabajados.

El/la estudiante, en palabras de Charnay (1994), “... *debe ser capaz no sólo de repetir o rehacer, sino también de resignificar en situaciones nuevas, de adaptar, de transferir sus conocimientos para resolver nuevos problemas. Y es, en principio, haciendo aparecer las nociones matemáticas como herramientas para resolver problemas como se permitirá a los alumnos construir el sentido. Solo después estas herramientas podrán ser estudiadas por sí mismas*”.

La puesta en marcha de este tipo de propuestas exige, que el docente y los directivos tengan una postura y una actitud abierta hacia esta metodología de trabajo, que implica la aceptación de la diversidad de la población a la que va destinado este proyecto pero que comparten una misma situación de vulnerabilidad y la aspiración de superar esa situación.

Pensar en una educación matemática de calidad implica poner en marcha los componentes descritos en esta propuesta, efectuando un profundo estudio de la población destinataria, tan singular y heterogénea, conociendo sus realidades, problemáticas, intereses, expectativas y posibilidades individuales y/o grupales.

La enseñanza de la matemática tiene como propósito afianzar los conocimientos matemáticos de los jóvenes y adultos a partir de sus necesidades tanto para insertarse o mejorar su situación en el mundo laboral y/o profesional como para enriquecer sus posibilidades en la toma de decisiones seriamente fundadas.

Esta formación matemática pretende:

- Fortalecer en los/las estudiantes la resolución de situaciones problemáticas, promover la producción e interpretación de mensajes expresados en un lenguaje disciplinar y la elaboración y fundamentación de conjeturas.
- Utilizar lenguaje aritmético y geométrico como instrumento mediador de la comprensión.
- Reconocer a partir de la información transmitida regularidades y propiedades geométricas del mundo que lo rodea.
- Comunicar instrucciones, resultados y conocimientos matemáticos.
- Desarrollar la destreza para interpretar críticamente la información no matemática en base a la modelización matemática correspondiente.
- Propiciar el desarrollo de una mirada analítica y cualificadora de variables cuantitativas abordadas.
- Identificar, reconocer y utilizar los diferentes usos de los conjuntos numéricos.
- Reconocer la utilidad de la aplicación de las regularidades y propiedades geométricas en el mundo real.
- Desarrollar la estructura de proporcionalidad e incentivar su utilización en las actividades cotidianas.
- Analizar y usar reflexivamente los distintos procedimientos para medir, estimar y operar con magnitudes.
- Desarrollar la habilidad para vincular variables en la modelización matemática, correspondiente a situaciones problemáticas presentadas.
- Desarrollar estrategias de estimación.

BIBLIOGRAFIA:

Broitman, C. Compiladora. (2013). Matemáticas en la escuela primaria [II] Saberes y conocimientos de niños y docentes. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Parra, C. y Saiz, I. (1994) Compiladoras. Paidós. Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones. Educación permanente de Jóvenes y Adultos. Marco normativo. MINISTERIO DE EDUCACIÓN 2015. Buenos Aires, Argentina.

Provincia de Entre Ríos. (2011) Diseño Curricular Educación Primaria de Jóvenes y Adultos.

CIENCIAS NATURALES

La Educación Popular (EP) subraya la dimensión política de la educación. En tanto praxis político-pedagógica la EP implica un proceso colectivo de permanente deconstrucción y reconstrucción del conocimiento, realizado en actividades formativas que parten de las necesidades sentidas y de las acciones llevadas adelante por los protagonistas, y que se encamina a lograr mayores grados de autonomía personal y comunitaria, así como a profundizar la conciencia política. Se apunta a comprender la práctica social para transformarla de manera consciente, en función de procesos organizativos

concretos, ayudando a asumir el papel de sujetos activos, críticos y creadores en la construcción de la historia. (FREIRE, P. 2002 -2003).

De la definición de EP, se desprende que el Campo de Contenidos: CIENCIA NATURALES (CN) no debe ser restrictivo a la construcción de una visión global e integradora de los fenómenos naturales y tecno-naturales y en la comprensión de las diferentes teorías y modelos sobre los que se van construyendo estos campos del conocimiento, sino que requiere de un trabajo previo, institucional, en el que se logren ciertos acuerdos básicos asociados con los modelos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que estamos potenciando desde la EPJA, considerando que las CN deben estar íntimamente involucradas con la Salud y el Ambiente.

Considerando a la SALUD como un derecho humano, y como tal, inalienable, y ligada a: *un trabajo digno y gratificante, a una alimentación y vivienda adecuadas, a la recreación, el esparcimiento, el acceso a la información, a la participación colectiva, a la educación, a la cultura, a la afectividad y a la vida social y política en general. La salud se concreta en un bien que necesita de procesos de construcción social, en la que la participación de la población abandona su rol de paciente, potencial enfermo o población en riesgo, para convertirse en agente de transformación en su estado de salud* (Gálvez e Irazola, 2006: 15).

Por otra parte, se supone conceptualizar al **ambiente** como un *sistema dinámico y complejo, constituido por elementos de diversa ontología, resultante de los distintos modos en que las sociedades se relacionan con la naturaleza. Entender al ambiente como sistema complejo, si bien implica atender a la heterogeneidad de sus componentes, fundamentalmente requiere trabajar la interdefinibilidad y mutua dependencia de sus funciones* (García, 1999). Nos posicionamos en una perspectiva ambiental que promueve una reformulación crítica de los paradigmas del conocimiento y, en relación con los contextos educativos, plantea una reflexión profunda sobre la selección de núcleos de contenidos, que revise los sentidos y finalidades de las propuestas de enseñanza orientadas a la construcción de sociedades sustentables (Leff, 1999) en relación estrecha con las Situaciones Problemáticas planteadas.

Además la enseñanza de las CN en la escuela tiene objetivos propios y específicos, distintos de aquellos que se propone la educación de futuros científicos para su actuación en el campo de la ciencia experta ya que éstos pasaran a ser el referente cultural último. El aprendizaje de las CN se realiza en el marco de las particularidades del contexto escolar y de lo que se conoce como “alfabetización científica”.

El conocimiento científico es un modo particular de interpretar el mundo y construir conocimientos acerca de él, al que se considera “objetivo” a partir de consensos logra-

dos en la comunidad científica, siempre sujetos a revisión crítica. Por lo tanto, su enseñanza debe incluir no sólo los conceptos científicos sino también aquellos relativos a la naturaleza de la ciencia y las formas de construcción del conocimiento: la actividad científica como una actividad humana, dotada de historicidad, que se construye colectivamente, que forma parte de la cultura y está asociada a ideas, lenguajes, modelos y tecnologías específicas.

La enseñanza de las CN toma en cuenta que el aprendizaje es un proceso de construcción progresivo de las ideas y modelos básicos, así como de apropiación de formas particulares de acceder a dichos conocimientos. Además debe tomar en cuenta los saberes de los estudiantes, respetarlos, considerarlos para avanzar a partir de ellos mediante su complejización a través del planteo de preguntas y problemas cuya resolución (mediante diversas formas de indagación) esté a su alcance, y le permita al estudiante la posibilidad de decodificar cuál es útil en el momento que los necesita.

La enseñanza de las CN debe contemplar la planificación de secuencias didácticas que permitan que los estudiantes compartan el sentido de la tarea favoreciendo así un mayor interés y creciente autonomía en el aprendizaje.

La escuela debe proponerse, animar a los estudiantes a manifestar sus intereses y experiencias vinculadas con los fenómenos naturales, a interactuar con sus pares a propósito de las mismas, a formular preguntas, a buscar respuestas mediante actividades de exploración, investigación bibliográfica, reflexión y comunicación; a sistematizar sus conocimientos buscando mayores niveles de conceptualización.

Resulta importante diseñar situaciones didácticas contextualizadas en el sentido de que la selección de los problemas a plantear, y las secuencias de actividades tengan significatividad para el alumno, estén a su alcance y despierten su interés, a la vez que apunten a ir construyendo progresivamente ese modo particular de pensar el mundo natural que aporta la perspectiva científica. Desde este punto de vista, resulta fundamental considerar la elección de los problemas que se propondrán y la planificación de las acciones que se van a realizar en la tarea de enseñar ciencias: se trata de elegir aquellas preguntas o problemas que sean capaces de darle sentido a la tarea, así como de planificar actividades a partir de las cuales los estudiantes puedan hacer conjeturas o anticipaciones y plantear “experimentos”, pensarlos, ponerlos a prueba y hablar y escribir sobre ellos, como una manera de ir conformando una mirada científica sobre la naturaleza.

Al mismo tiempo se trata de que los contenidos seleccionados permitan ir comprendiendo que este modo de pensar y actuar sobre el mundo, como toda actividad humana, impacta de diversa forma sobre la naturaleza y la sociedad. En este sentido, la planificación de unidades (secuencias) didácticas con secuencia creciente de comple-

tividad, resultan una herramienta apropiada para organizar la enseñanza ya que favorece la mencionada contextualización que, a la vez, promueve un mayor participación por parte de los alumnos en las actividades de aprendizaje.

En este proceso de conformación de una mirada científica, el lenguaje juega un rol fundamental. El lenguaje permite nombrar objetos, establecer relaciones entre ellos, dar nuevas orientaciones a las ideas y hacer más explícitas las cosas para uno mismo como consecuencia de ponerlas de manifiesto ante los demás. De esta forma, las clases de Ciencias Naturales constituyen un ámbito propicio para promover la utilización de una rica variedad de lenguajes para expresar ideas y conocimientos. Narraciones orales o escritas, resúmenes, informes, mapas o redes conceptuales, dibujos, esquemas, tablas, gráficos, diagramas y relaciones matemáticas, irán acompañando la adquisición de capacidades cognitivas, el aprendizaje, en cada una de sus etapas, aportando elementos para la negociación de significados y la construcción de conceptos y modelos.

Se supone la articulación con diferentes programas tales como “Los científicos van a las escuelas”, “La Feria de Ciencias”, o “Escuela en Ferias”.

Desde esta mirada se propicia un enfoque de construcción interdisciplinaria que supere lo que en general ocurre con la enseñanza de los contenidos conceptuales correspondientes a las CN, que suelen trabajarse a partir de considerar las disciplinas aisladamente. Los campos de contenidos que constituyen el campo de la CN están sujetos a determinadas lógicas y a la existencia de ciertas teorías que las sustentan. No obstante, es posible advertir que en todos ellos subyacen una serie de conceptos comunes, justificables, porque los fenómenos naturales y tecno naturales, de cualquiera de los campos disciplinarios, presentan ciertas características en las que resulta posible rastrear la unidad y la diversidad y son el resultado de interacciones que determinan una serie de cambios que se producen en el espacio y en el tiempo.

BIBLIOGRAFÍA:

Candau, V.M. (1987). La didáctica en cuestión. Madrid, España.

Cordero, S.; Dumrauf, A.G.; Mengascini, A. Y Sanmartino, M. (2012) “Entre la Didáctica de las Ciencias Naturales y la Educación Popular en Ciencias Naturales, Ambiente y Salud: relatos y reflexiones de un camino en construcción” Praxis - ISSN 0328-9702- Facultad de Ciencias Humanas - Vol. XV, Nº 15 pp. 71-79. Buenos Aires, Argentina.

Freire, P. (2002). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI editores. Buenos Aires, Argentina.

Freire, P. (2003). El grito manso. Siglo XXI editores. Buenos Aires, Argentina.

García, R. (1999). “Interdisciplinariedad y sistemas complejos”, en Educación en ambiente para el desarrollo sustentable. CTERA. Buenos Aires, Argentina.

Leff, E. (1999). “La pedagogía del ambiente”, en Educación en ambiente para el desarrollo sustentable. CTERA. Buenos Aires, Argentina.

Galvez, R. Y Irazola, J. (2006). El árbol de la transformación. Manual de metodologías participativas para agentes de salud comunitaria. Medicus Mundi. Buenos Aires, Argentina.

Documentos:

Plan Nacional de Enseñanza de las Ciencias Naturales - Escuela Primaria. Ministerio de Educación Plan Nacional de Educación obligatoria. Res N° 79/09 (CFE) – Subsecretaría de Equidad y Calidad, Secretaría de Educación, MEC.

CIENCIAS SOCIALES

“La educación es la forma en que el mundo recibe a los que nacen. Responder es abrirse a la interpelación de una llamada y aceptar una responsabilidad. Recibir es hacer sitio: abrir un espacio en que lo que viene pueda habitar, ponerse a disposición de lo que viene sin pretender reducirlo a la lógica que rige en nuestra casa.” (Larrosa, J y Skliar, C. *“Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la Diferencia”*. Laertes. España. 2001).

El Campo de las Ciencias Sociales (CS), enmarcado desde la EDJA y la EDUCACIÓN POPULAR (EP), se caracteriza por su diversidad y complejidad, proponiendo la integración de disciplinas específicas enriqueciendo el abordaje de la cuestión social.

Es en este marco que se recorta la idea freiriana de que la educación, como producción de conocimientos, implica una relación dialógica, opuesta a la mera transmisión (“extensión”) en la cual *“no se trata de la incidencia del educador sobre el educando, sino de ambos sobre el mundo (...), compuesta también por una parte de acción, que es transformación del mundo (...) es praxis, en el sentido de que es acción-reflexión en un movimiento dialéctico.”*

Por eso, en cuanto a sus principios metodológicos, *“la propuesta de la EP tiene siempre, como punto de partida, la propia práctica social de los participantes en el proceso educativo. Parte de lo concreto, de lo simple, de lo personal y lo subjetivo. De lo más cercano. Pero desde ahí, procesualmente, avanza hacia lo abstracto y lo complejo, hacia las categorías científicas que explican –al menos temporalmente– los fenómenos estudiados”*.

Tal vez sea esta dimensión dialógica de la educación, como proceso de construcción colectiva de conocimientos, en el cual el punto de partida inevitable son las propias concepciones de los sujetos, y opuesta a la idea de transmisión y reproducción, la que ha tenido mayor potencia para permear las prácticas de EDJA. En efecto, el rechazo del carácter “bancario” de la educación escolar ha resultado particularmente disruptivo en un campo de prácticas signado por su atributo “compensatorio” de superación de los “déficits” educativos y culturales.

Estamos frente a la tarea y el compromiso de reconocer y recuperar los intereses de

los y las estudiantes, jóvenes y adultos, en base a su realidad, experiencias, intereses y necesidades, para construir un nuevo tipo de conocimiento vinculado estrechamente a la densidad de Situaciones Problemáticas planteadas.

Es decir, innovar en la propuesta de enseñanza que acerque el aprendizaje de las ciencias sociales en base a estrategias y actividades que al entorno cotidiano de los y las estudiantes, sobre temas situaciones problema comunes; recuperando sus subjetividades individuales y colectivas, sus estrategias de vida familiar y comunitaria, y fortaleciendo su activa participación ciudadana en un contexto democrático.

Es posible y necesario desde el trabajo docente, implicarnos junto a los y las estudiantes, jóvenes y adultos, en un proyecto de enseñanza aprendizaje que se apoye en el hacer de la investigación y construcción del conocimiento sobre problemáticas sociales concretas contemporáneas, planteándonos un desafío que implica romper los paradigmas tradicionales de enseñanza, involucrándonos en nuevas propuestas que permitan acercar una forma de aprender ligada a la ciencia. Propiciar instancias donde se plantean problemas, se crean hipótesis, se comprenden conceptos o ideas de autores, se contrastan, generando conclusiones propias.

Esta mirada se contrapone a una configuración del campo de las Ciencias Sociales que tradicionalmente se ha centrado en los aportes de la Historia y de la Geografía, con propósitos originarios orientados a la construcción de la nacionalidad argentina. Inscriptas en el enfoque positivista, ambas disciplinas, hacían hincapié en la descripción de hechos y fenómenos sociales de un modo fragmentado a la vez que se presentaban despolitizadas, en tanto se concebía al conocimiento como una entidad objetiva, neutral, unívoca y universal, con una fuerte pretensión de verdad. Esta impronta positivista, si bien ha sido superada por enfoques críticos, debemos reconocer que sus huellas se manifiestan cotidianamente en las prácticas educativas de las instituciones escolares.

Estudiar los fenómenos sociales en términos de **complejidad**, implica que los mismos no puedan ser explicados en términos lineales, causales, como sumatoria de acontecimientos y fechas acumulables, donde se realzan las figuras de aquellos personajes de la historia que se reconocen como los vencedores, los próceres o héroes. Por el contrario, se trata de abordar los hechos desde su multidimensionalidad, contextualizándolos en un tiempo y espacio, de forma tal que sea posible reconocer el juego de relaciones de poder y saber que los distintos actores sociales han impulsado y que de ese modo han configurado el entramado histórico, político, social, cultural de nuestra provincia y de nuestro país. Se propone entonces no tomar la o las realidades sociales como dadas, desnaturalizarlas y comprender que la Sociedad es un constructo social en constante proceso de cambio.

Por lo dicho, el abordaje que se realice de los fenómenos sociales ha de ser interdis-

ciplinario, de manera que se recuperen aportes de la Geografía e Historia “Social”, así como también de la Sociología, Filosofía, Psicología, Antropología, la Ciencia Política y la Economía.

También es preciso reconocer que **en el campo de las (CS)** conviven distintas lecturas o visiones de la realidad, perspectivas que han dado lugar a confrontación de intereses, debates, algunos de los cuales aún continúan vigentes y que no se deben ignorar.

La enseñanza de Ciencias Sociales en la Modalidad, debe partir del reconocimiento de los estudiantes como partícipes de los acontecimientos que se estudian en tanto sujetos históricos, sociales y políticos; de manera que no están al margen o ajenos a los mismos sino que han construido representaciones, significaciones, y valoraciones que están presentes en sus lecturas sobre lo que acontece.

Desde la perspectiva que se propone enseñar en este campo de conocimiento, se requiere recuperar esos saberes contruidos con la intención de ampliar los horizontes culturales de nuestros estudiantes, permitiéndoles que “enriquezcan y complejicen sus miradas sobre la sociedad, amplíen sus experiencias sociales y culturales, avancen en el desarrollo de su autonomía, se integren progresivamente en las redes sociales, tomen decisiones cada vez más fundamentadas y se preparen para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. De este modo, la escuela ayuda a sus alumnos a desarrollar otras trayectorias que les permitan comenzar a reinterpretar sus marcos de vida, al ponerlos en contacto con otras experiencias, con otras formas de conocimiento, de entender las normas y la política, y así poder mirar con ojos nuevos el entorno propio.

Los estudiantes, al igual que el propio docente, son sujetos que constituyen ese objeto de conocimiento que se estudia, y a la vez, constructores de nuevos saberes respecto de lo social.

EDUCACIÓN FÍSICA

La influencia del paradigma de la complejidad, en el cual se sustenta esta propuesta de la Educación Física, ha posibilitado a este área ocuparse de sujetos íntegros y situados, promoviendo la apropiación de la cultura corporal en los estudiantes, superando de esta manera la concepción de hombre entendido como máquina biológica o con la mera disposición de un cuerpo entrenable, es decir, esta corriente de pensamiento complejo, trasciende la visión simplista de cuerpo orgánico-funcional, por una idea holística del cuerpo. Este nuevo pensamiento, permite advertir las diferentes dimensiones y aspectos relevantes de la corporeidad, motricidad y sociomotricidad humana.

Sobre Expresión Corporal

La Expresión Corporal es la forma más antigua de comunicación entre los seres hu-

manos, anterior al lenguaje escrito y hablado. Es el medio para expresar sensaciones, sentimientos, emociones y pensamientos. De esta forma, el cuerpo se convierte en un instrumento irremplazable de expresión humana que permite ponerse en contacto con el medio y con los demás. Una de las técnicas es la senso-percepción, tal como la concebía Patricia Stokoe. Esta técnica parte del redescubrimiento de los sentidos kinestésico, visual, auditivo, térmico y olfativo, para buscar una actitud consciente y sensible hacia uno mismo. Así se encuentra un lenguaje corporal propio con el cual sentir, expresar y comunicar de una manera integrada, auténtica y creadora.

Los objetivos de la Expresión corporal son la búsqueda del bienestar con el propio cuerpo (desarrollo personal) y el descubrimiento y/o aprendizaje de significados corporales; como actividad tiene en sí misma significado y aplicación pero puede ser además un escalón básico para acceder a otras manifestaciones corpóreo-expresivas más tecnificadas.

No basta sólo con entender qué es la Expresión Corporal y cuáles son sus fundamentos teóricos: hay que experimentarla. A través de la propia experiencia, los docentes estarán preparados para que sus alumnos descubran, también a nivel vivencial, las posibilidades de la Expresión Corporal. Por ello es importante que los aspectos conceptuales sean complementados y reforzados a través de ejercicios prácticos. Después de asimilar tanto la teoría como la práctica, los docentes pueden afrontar sus propias clases con tranquilidad, seguridad, y creatividad, ya que conocerán de antemano los distintos momentos por los que podrán pasar los alumnos y sabrán cómo dirigirlos.

Los ejes referenciales de la expresión corporal responden a cuatro interrogantes básicos **¿Qué? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Cuándo?** que se desarrollan de manera global. Cuerpo, espacio, tiempo y energía. El conocimiento de cada uno de estos aspectos sería la base del desarrollo de la expresión corporal, aunque interrelacionados entre sí.

Al hablar de “elementos constitutivos del movimiento”, se refiere al tiempo, el espacio, energía y el peso, como elementos que forman la esencia de cualquier movimiento en toda manifestación corporal. Cuando se habla de los “elementos constitutivos del lenguaje corporal”, se refiere a aquellos aspectos que son propios del código de la danza. Algunos de estos aspectos no son exclusivos de este lenguaje artístico, se comparten con otros, pero su utilización es particular, se despliega de acuerdo a lógicas específicas.

En concordancia con los enfoques lingüísticos, al asociar una producción de danza con un “discurso” se está reconociendo que ese producto tiene un código que está organizado en función de una intención comunicativa, se están contemplando sus dimensiones sintácticas y semánticas.

Uno de los desafíos que propone este campo consiste en guiar a los estudiantes en la

elección del proyecto que deseen realizar. Para esto se sugiere que el docente, en primera instancia, presente varias alternativas de proyectos —a modo de disparadores— con el objetivo de promover la discusión, el análisis y la selección de una propuesta que represente los intereses del grupo.

Cuando los estudiantes precisen el tipo de proyecto que realizarán, el docente debe generar los dispositivos necesarios para que ellos definan cuál es la idea inicial sobre la base de la cual buscarán insumos y elementos enriquecedores en otros lenguajes. Luego de esta etapa, se iniciará el trabajo con el material del lenguaje elegido. El docente ha de acompañar este proceso de búsqueda mediante la formulación de consignas de improvisación que permitan generar el lenguaje de movimiento, la selección y la síntesis.

Sobre Educación Física

Hoy la educación física es concebida como disciplina pedagógica, que tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en sus procesos de formación y desarrollo integral, a través de prácticas docentes específicas que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana, en los contextos sociales y culturales de pertenencia.

En relación al proceso de formación sobre la **corporeidad y la motricidad**, la educación física va incidiendo sobre determinados aspectos del sujeto como la inteligencia, la conciencia, la afectividad, la percepción, la comunicación, actitudes, valores, etc., que enriquecen a todas las manifestaciones motrices de los alumnos, puesto que le da sentido y significado a cada una de estas acciones.

Ante ello, se enfatiza que las intervenciones pedagógicas de la educación física, contemplen las dimensiones cognitivas, motrices y socio-afectivas, propiciando la consecución de la competencia motriz en los jóvenes y adultos, la cual se entiende como el conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que realiza el sujeto en su medio y con los demás, permitiéndole a los estudiantes superar diferentes problemas motrices planteados, tanto en las sesiones de educación física como en su vida cotidiana, significando que este saber, no implica que solo sea empírico o procedimental, sino que hay una consideración integral del saber.

En relación a las **prácticas gimnásticas**, estas son manifestaciones motrices que constantemente están cambiando, según la variación de los contextos en donde se realizan y ante ello se espera que los estudiantes, como sujetos de derecho accedan a estas prácticas, las innoven, las recreen, modifiquen constituyéndose en portadores y creadores de la cultura.

Además de ello, y fundamentalmente por las características de los sujetos de la EPJA,

las prácticas gimnásticas deben abordar la enseñanza de posturas adecuadas, la regulación de la fuerza y la resistencia, los órganos y sistemas que se involucran en cada acción, el trabajo en equipo y la relación vincular armoniosa y creativa, en virtud a que aprendan a proteger su salud.

Desde las **prácticas gimnásticas y expresivas** se concibe al hombre como ser corporal que vive, siente, se expresa, se emociona con su cuerpo y es sujeto de su propia construcción de su aprendizaje, y que ello no implica que solamente conozca, sino que sea consciente de sus posibilidades y limitaciones, que le permitirá vivir desde sí mismo y hacia los demás, con vistas a obtener calidad de vida.

Con respecto a los **deportes**, se espera fortalecer aún más de lo actual, el sentido de pertenencia en los alumnos por tratarse de una configuración motriz convocante y motivadora.

Para ello es necesario crear e innovar propuestas pedagógicas que tiendan a fortalecer al grupo de estudiantes de la EPJA con principios y valores positivos, que lleven a un aprendizaje motor construido de manera cooperativa, recíproca y solidaria, consolidando buenas relaciones humanas entre los estudiantes.

Sin lugar a dudas que para que esto se concrete, hace falta en primera instancia, superar la concepción de educación física que considera al cuerpo como una herramienta, como un objeto orgánico, que hay que entrenarlo, disciplinarlo y enseñarle reproducir movimientos estereotipados y técnicas gimnásticas y deportivas estandarizadas, por una propuesta reflexiva, crítica que promueva la apropiación de saberes motrices significativos, funcionales, automatizados y con posibilidades de transferencia en situaciones problemáticas que se le presente en la propuestas pedagógicas escolares o en la vida cotidiana. Es decir, el deporte se debe transponer didácticamente, como un contenido mediador para la formación corporal y motriz de los ciudadanos, con un sentido recreador de valores, práctica de ciudadanía, solidaridad, juego limpio o convivencia y como potencial para el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales y sociales, contribuyendo a la formación integral de la persona.

En relación a la enseñanza de las **prácticas corporales y motrices** en el ámbito natural y otros, es importante saber que en todas las etapas evolutivas, el acercamiento a la naturaleza nos permite; explorar, descubrir, registrar, reflexionar, expresar, aplicar, transferir, evaluar y también nos posibilita la integración de la humanidad como parte del ambiente en que se vive, sin perder de vista la diversidad y complejidad como la misma vida humana, por lo tanto este contenido relevante de la educación física, tiene por objeto construir conocimientos, pero también generar actitudes hacia el medio, aspecto que se consigue mediante la vivencia y experiencia que se deriva de un contacto directo que requiere, por lo tanto de una adecuada intervención pedagógica,

que incida en la comprensión de los estudiantes, sobre la problemática ambiental.

La educación física, legitimada como propuesta de enseñanza de la EPJA, prioriza la intencionalidad pedagógica de transmitir, recrear y transformar los saberes propios de su campo de conocimiento explicitados precedentemente, incluyendo a su vez, el abordaje de saberes necesarios para los estudiantes, para el desarrollo de una ciudadanía activa, para la continuidad de los estudios y para la vinculación con el mundo del trabajo, aportando de esta manera, la iniciación en la construcción de su proyecto de futuro. A su vez, y a través de variadas propuestas de enseñanza que permitan a los estudiantes, conocer y apropiarse de las diversas formas en que el saber se construye y reconstruye, mediante alternativas de desarrollo curricular, se garantizará el abordaje de ciertos contenidos educativos con características integradoras, inclusivas, denominados contenidos transversales, por medio de diferentes formatos que permitan transformar o recrear temporalmente las agrupaciones de alumnos, docentes, campos de contenidos, espacios físicos, entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

Alfaro Moreno, R.M. “Culturas populares y comunicación participativa: en la ruta de las redefiniciones”. En el sitio Web de La iniciativa de `p- comunicación: <http://www.comminit.cm/la>

Alvarado, M. (coord.) (2001) Entre líneas. Teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Flacso. Buenos Aires, Argentina.

Arfuch, L. (2002) “Problemáticas de la identidad”, en Identidades, sujetos y subjetividades. Prometeo. Buenos Aires, Argentina.

Austin, J. L. (1981) Cómo hacer cosas con palabras. Paidós. Barcelona.

Baudrillard, J. (2008) Cultura y simulacro. Editorial Kairós. España.

Bengoa, J. (2004) “Pobreza y exclusión social en América Latina. Un abordaje desde la perspectiva de los derechos humanos”, en Memoria del Foro Euro-Latinoamericano-Caribeño de la Sociedad Civil.

Bombini, G. (2006). Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura, Buenos Aires: Libros del Zorzal

Butler, J. (2004). Lenguaje, poder e identidad. Madrid: Síntesis. Butler, J.. Lenguaje, poder e identidad. Madrid: Síntesis.

Bruner, J.

- (1984): Acción pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza editorial.
- (1985) Realidad mental y mundos posibles. Gedisa. Barcelona

Camps, A. y Miras, M. (2000) (comps.). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura, Homo Sapiens. Rosario, Argentina.

Castedo, M. (1995) “Construcción de lectores y escritores”, Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura año 16, n° 3 Buenos Aires, Argentina.

Cassany, D; Luna, M. (1998): Enseñar lengua. Ed. Graó. Barcelona.

Cámara Argentina de Comercio Departamento de Economía. (Gabriel Molteni, Gonzalo de León y Alejo Krasnopol) (2012). Informe Económico: Provincia de Corrientes.

Chambers, Aidan (2007). El ambiente de la lectura. Fondo de Cultura Económica. México.

Camps, A. (coord) (2001). El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua. Graó. Barcelona.

Camps, A. y Milian, M. (2000). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Homo Sapiens. Rosario, Argentina.

Castellano, H. (2007). El pensamiento crítico en la escuela. Prometeo Libros. Buenos Aires, Argentina.

Castells, M.

- (2005). La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen I: La sociedad red. Siglo XXI. México.
- (2003). La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen 2: El poder de la identidad. Alianza Editorial. España.
- **Arnol P.** (1997). Educación Física, Movimiento y Currículum. Ediciones Morata. S.L. Madrid.

Blazquez D. (1996). Iniciación en los Deportes de Equipo. Barcelona.

Camilloni, A. y otros. (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Editorial Paidós Educador. Buenos Aires, Argentina.

Diseño Curricular Jurisdiccional De La Formación Docente Inicial En Educación Física. (2010). Ministerio de Educación de Corrientes.

Gómez J. (2002). La Educación Física en el Patio: Una Nueva Mirada. Editorial Stadium. Buenos Aires.

Pérez Ruiz L. M. (1995). Educación Física y Desarrollo de la Competencia Motriz. Colección Monografías sobre Ciencias de la Actividad Física y Deporte. Editorial Gymnos. Madrid.

Sanjurjo L. (2003). Aprendizaje Significativo y Enseñanza en los Niveles Medio y Superior. Ediciones Homo Sapiens. Santa Fe, Argentina.

Recomendaciones para la elaboración de los Documentos Curriculares. (2008) Profesorado de Educación Física. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Área de Desarrollo Curricular.

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 84/09. Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación. Argentina.

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 93/09. Ministerio de Educación. Argentina.

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 135/11. Anexo II. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para Educación Física. 2° Ciclo de la Educación Primaria y 1° año de la Educación Secundaria. Ministerio de Educación. Argentina.

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 136/11. Anexo II. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para Educación Física. 1° y 2° año/ 2° y 3° año del Ciclo Básico de

Educación Secundaria. Ministerio de Educación. Argentina.

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 214/04. Ministerio de Educación. Argentina.

Drago, T. (1990). El futuro es hoy: reflexiones sobre medio ambiente. Madrid: Cruz Roja Española.

Geldstein, R. (1994). Los roles de género en la crisis: Mujeres como principal sostén económico del hogar: CENEP, Cuaderno N° 50.

Kalmar, D. (2005). Qué es la expresión corporal. A partir de la corriente de Patricia Stokoe. Lumen. Buenos Aires, Argentina.

Laban, R. (1978). Danza educativa moderna. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. De la Torre. Madrid.

Kurland, D. (2003). Lectura crítica versus pensamiento crítico. Eduteka, Tecnologías de información y comunicaciones para la enseñanza básica y media. (www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php)

Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos, Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Lomas, C. (Comp.). (2002). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Paidós. Barcelona.

López Casanova, M. y Fernández A. (2005). Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica. Manantial. Buenos Aires, Argentina.

Monereo, C. (1994) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Grao. Barcelona.

Pereira G.J.M y otros. (1998) "La comunicación en contextos de desarrollo: balances y perspectivas". En: revista Signo y Pensamiento. N° 32 (XVII), Universidad Javeriana: Departamento de Comunicación.

Petit, M. (2001) Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. Fondo de Cultura Económica. México.

Prieto Castillo, D. (2004): La comunicación en la educación. La Crujía. Buenos Aires.

Pozo, J.I. (1996) Teorías cognitivas del aprendizaje. Morata, Madrid.

Robirosa, M. y otros. (1990) Turbulencia y planificación social. Lineamientos metodológicos de gestión de proyectos sociales desde el Estado. UNICEF Siglo XXI España Editores. Buenos Aires, Argentina.

Ricoeur, P. (1996): Sí mismo como otro, .Siglo XXI. México.

Rossenblat, L. M. (2002). La literatura como exploración. Fondo de Cultura Económica. México.

Sardi, V. (2005). Escritura, narrativa e imaginación. Una aproximación a otros modos de apropiación del conocimiento. En Monográfico Enseñar lenguas y aprender a comunicar(se) en contextos plurilingües y multiculturales. Valencia, España: Quaderns Digitals. Recuperado el 28 de diciembre de 2009, de www.quadernsdigitals.net/datos.../8632.html

Stokoe, P. y Sirkin, A. (1994) El proceso de la creación en arte. Almagesto, Buenos

Aires, Argentina.

Tapia, M.N. (2000) La Solidaridad como Pedagogía. Ciudad Nueva. Buenos Aires, Argentina.

Tenti Fanfani, E. (2011) La escuela y la cuestión social. Siglo XXI editores. Buenos Aires, Argentina.

Torres M. (2001). La violencia en casa. Paidós. México.

Vygotsky, L. S. (1977): Pensamiento y lenguaje. Ed. Pléyade. Buenos Aires, Argentina.

ARTE

Las actuales problemáticas surgidas en el campo de las artes exigen un tratamiento dinámico y actualizado, que contemple los diferentes ámbitos de producción y proyección social. Las nuevas tecnologías, los medios de comunicación e incluso el recientemente instalado concepto de «globalización cultural» instan al ejercicio de revisión crítica no sólo en torno a la producción artística, sino también y particularmente en torno al pensamiento artístico y el sentido social de la memoria, que promueve culturalmente el hecho artístico como punto de inflexión histórico e identitario.

Si esto, lo llevamos al campo de la educación, en todos los niveles observaremos que los diferentes lenguajes artísticos, están ligados transversalmente con los campos de contenidos, permitiendo la articulación con ellos.

El enfoque pedagógico que se proyecta, responde a una visión puesta en perspectiva interdisciplinaria, sin que ello demande descuido alguno en el tratamiento y en la comprensión de las problemáticas propias de cada espacio en sus exigencias de especificidad. El diálogo cultural que la interdisciplina promueve se requiere actualmente como imprescindible. Este mismo enfoque atiende particularmente las problemáticas del contexto, por lo que metodológicamente se responde a los órdenes de pertinencia histórico-antropológicos promovidos en el marco de los estudios latinoamericanos, posibilitando así la reflexión en torno al hecho próximo inserto en la realidad cotidiana y contextual.

Por ello, ante el fortalecimiento de los mercados y las necesidades en el campo laboral, que demandan recursos humanos capacitados y preparados, el Arte, la Comunicación y la Tecnología de la Información, son lenguajes que se adaptan convenientemente a cada una de las necesidades requeridas.

El conocimiento de códigos y símbolos utilizados en cualquier actividad, son tomados transversalmente por los lenguajes artísticos y comunicacionales en los campos de contenidos, lo cual transforma a quienes lo desarrollan, en protagonistas sociales, brindando nuevas posibilidades en la formación, recreando saberes básicos y favoreciendo el análisis de situaciones problemáticas y la concreción de la mejor solución en el contexto.

Los lenguajes artísticos

Los Lenguajes Artísticos ocupan un espacio importante en la formación del estudiante, porque permite perfeccionar los conocimientos adquiridos en los campos de contenidos, estando por lo tanto estrechamente relacionada con el trayecto educativo. Durante la etapa de la capacitación, se orientará al perfeccionamiento de técnicas expresivas incorporadas en los años anteriores, como así, al manejo de recursos materiales y tecnológicos favorables para la formación, atendiendo particularmente a los fundamentos históricos y su relación con el actual contexto, aprovechando al máximo las posibilidades que el mismo le brinda y la problemática a la que debe hacer frente en el amplio espectro mediático y comunicativo.

Para ello se articulará el tratamiento de lenguajes mediales y comunicacionales, organizados por medio de diferentes maneras de representación, que permiten conocer distintos mensajes visuales, logrando hacer pública una intención comunicativa, favoreciendo a su vez una mayor comprensión de los contenidos expresados en hechos sociales.

Así, el estudiante podrá explorar y descubrir distintas estrategias tendientes a facilitar el desarrollo de capacidades a situaciones problemáticas o Proyectos de Acción formulados a partir del abordaje de los medios de comunicación, de la construcción de proyectos relacionados con estos medios, el alto desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación y con la sociedad de la información. (véase Pérez Tornero, 2000; Area, 2001; Blázquez, 2001).

Todo esto, posibilitará la comprensión e interpretación de la realidad, transformando mensajes e imágenes visuales, de manera de poder expresarlas en palabras, desarrollando una postura crítica en la producción y gestión comunicativa, como manifestación y como necesidad social, económica y cultural.

Reproducción y producción de imágenes

Reproducir imágenes desde el cuerpo implica poder evocar imágenes de la realidad (imágenes visuales, táctiles, auditivas, otras de la vida cotidiana o del campo artístico) asociando el movimiento a experiencias concretas, aunque siempre estén impregnadas de improntas personales. La producción de imágenes desde el movimiento supone asociar esas imágenes evocadas y generar nuevas imágenes sin el límite de lo real, teñidas de subjetividad.

Improvisación

La improvisación puede ser un primer paso en la organización de un producto de movimiento, o puede también ser el desarrollo posterior de una coreografía preestablecida.

Interpretación

La interpretación en la danza, está vinculada a dos posibles actividades, por un lado se puede interpretar un producto de danza como público, atendiendo al análisis de desde diferentes parámetros: la organización de los elementos, el sentido del producto, la vinculación con el contexto, etc. Por otro lado también se interpreta cuando se baila, en esta acción están comprometidos y entrelazados diferentes procedimientos: el conocimiento de los elementos del lenguaje puestos en juego, los procesos por los cuales esos elementos se plasman en el movimiento y el desarrollo de los aspectos comunicacionales y estéticos involucrados.

Propósitos

El propósito es desarrollar las capacidades de producción y de análisis crítico, comprometiendo la comprensión de las diversas formas de comunicación, de expresión de las manifestaciones artísticas, de lenguajes adecuados al contexto, y la intervención de las nuevas Tecnologías. Contribuyendo a la construcción de ciudadanía y a la formación de sujetos comprometidos con la realidad local, regional y nacional.

Integración del arte con la formación básica

El Arte, como Campo de Contenido Transversal, interviene en cada uno de los Módulos, favoreciendo la comprensión desde las distintas Situaciones problemáticas que cada una de ellas plantea.

En todo caso, la posibilidad de ejercitar más de un lenguaje artístico permite generar nuevas experiencias que, a su vez generan nuevos lenguajes, siempre con el mismo fin: comprender y compartir la visión situada en un tiempo y espacio particular.¹

Esta ejercitación de diferentes lenguajes, permite el abordaje de contenidos vinculados a cada Campo, permitiendo el trabajo en conjunto y articulado del equipo docente, evitando la fragmentación disciplinar, respetando las competencias, límites y alcances de cada disciplina para el desarrollo curricular previsto.

Teniendo en cuenta estos aspectos y que cada uno de los Campos desarrolla contenidos específicos, es también bueno tener presente que todos precisan del manejo de códigos inherentes, y el Arte, la Comunicación y la Tecnología, puede enriquecerlos proporcionando un léxico técnico adecuado y adaptado a cada situación.

Por consiguiente, se establece que el Arte, no se circunscribe al solo hecho de la mera creación artística, sino que su propósito está más allá de la función estética y conlleva la formación de estudiantes analíticos y críticos a situaciones sociales y culturales re-

¹ Temas de Arte- Educación Artística para jóvenes y adultos 1- Ministerio de Educación, Bs As. 2015

lacionadas a su propio contexto y al contexto que lo vincula con el mundo. Asimismo, el desarrollo de las Situaciones Problemáticas, comprendidas en cada Campo, permitirá que puedan aportar a partir de saberes desarrollados, soluciones a cada una de las situaciones experimentadas, favoreciendo la integración de contenidos necesarios para la formación específica.

Función del arte en la formación

La función del Arte, resulta imprescindible para el logro de objetivos educativo-estratégicos, que se desarrolla en lo estético, lo filosófico, lo psicológico, lo sociológico, cultural y antropológico. Redefiniendo vínculos con las organizaciones sociales manteniendo relación con la realidad y reelaborando sus propios códigos de representación a través de símbolos e instrumentos culturales.

Podemos así reconocer en este proceso funciones productivas, expresivas, perceptivas, representativas, comunicativas, cognitivas e incluso trascendentes. Todas ellas conviven para sustentar actualmente una función cuya propuesta es eminentemente cultural y social, basada en sistemas simbólicos de relaciones que interfieren tanto en la experiencia individual como en lo que afecta al imaginario de una comunidad, y que alcanza su plenitud a través de la experiencia estética y comunicativa.

Por lo tanto, las funciones actuales de las artes son presentadas como una apertura de opciones y posibilidades que deben atender a las diferentes perspectivas y necesidades de cada persona y colectivo de referencia, sirviendo cada una de ellas para construir la realidad en sus propios términos y mostrar al mismo tiempo las conexiones existentes con otros campos de contenidos.²

Para ello, la EPJA no debe ser solo el lugar para “crear” la experiencia, sino también para pensar las relaciones que se crean gracias a esa experiencia e interpretar sus significados desde un análisis personal y crítico del estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (1989) Videoculturas de fin de siglo. Cátedra. Madrid.

Abirached, R. (1994) La crisis del personaje en el teatro moderno. ADE. Madrid.

Aicher, O. y .Krapen, M. Sistemas de signos en la comunicación visual. Barcelona

Gili, G. (1979) (Zeichensysteme der visuellen Kommunikation. Stuttgart: Alexander Koch, 1977).

Area Moreira, M. (2009) Introducción a la Tecnología Educativa - Manual Digital

Aumont, J. (1992) La imagen, traducción de Antonio López Ruiz. Paidós. Barcelona.

Aumont, J. (1997) El ojo interminable. Cine y pintura. Paidós. Barcelona.

² Abad Javier - Usos y funciones de las Artes en la Educación y el desarrollo humano- pdf-Internet.

- Bentley, E.** (1983) La vida del drama. Paidós Madrid.
- Brea, J.L.** Editor. (2005) Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización. Akal. Madrid.
- Drucrot, O. y Todorov, T.** (2003) Diccionario de enciclopédico de las ciencias del lenguaje. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- Eco, U.** (1977) Tratado de semiótica general. Lumen. Barcelona.
- Eisenstein, S.** (1933) Cinematismo. Buenos Aires, Domingo Cortizo, 1982. Buenos Aires, Argentina.
- Chion, M.**
- (1993) La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido. Paidós. Barcelona - Buenos Aires - México.
 - (1999) El sonido. Paidós. Barcelona.
- Cornago, O.** (2005) "Teatro posdramático: las resistencias de la representación", en Dubatti, J., compilador, Escritos sobre Teatro I. Teatro y cultura viviente. Nueva Generación. Buenos Aires, Argentina.
- Costantini, G.** (1999) "El análisis de la música en el audiovisual" en La fábrica audiovisual, Marta Zátonyi, compiladora, Buenos Aires, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Féral, J.** (1999) "El texto espectacular: la escena y su texto", en Itinerarios, Revista de Literatura y Artes, N°2, Hugo Bauzá director. Eudeba. Buenos Aires, Argentina. (Hay otra versión del texto en Féral, Jossette, Teatro, teoría y práctica: más allá de las fronteras, traducción de Armida Córdoba, Buenos Aires, Galerna, 2004).
- Foster, H.** (2001) El retorno de lo real. La vanguardia a finales de siglo. Akal. Madrid.
- Furió, V.** (1991) Ideas y formas en la representación pictórica Antrophos. Barcelona.
- Guasch, A.M.** (2000) El arte del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural. Alianza Forma. Madrid.
- Honef, K.** (1991) Arte contemporáneo, Hohenzollernring, Taschen.
- Lévi-Strauss, C.** (1987) "Introducción". En Antropología estructural. Editorial Paidós. 21-47. Buenos Aires, Argentina.
- Marchán, S.** (2006) Real/Virtual en la estética y la teoría de las artes. Paidós. Barcelona
- Oliveras, E.**
- (2005) Estética. La cuestión del arte, Ariel-Filosofía. Buenos Aires, Argentina.
 - (2008) Cuestiones de arte contemporáneo. Hacia un nuevo espectador en el siglo XXI. Emecé. Buenos Aires, Argentina.
- Ong, W.** (1985) Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra, traducción de Angélica Scherp. Fondo de Cultura Económica. México.
- Ortiz, Á. y Piqueras, M.J.** (1995) La pintura en el cine. Cuestiones de representación visual. Paidós. Barcelona.
- Panofsky, E.** (1979) El significado en las artes visuales. Alianza. Madrid.
- Peña-Ardid, C.** (1999) Literatura y cine. Cátedra. Madrid.
- Sánchez Noriega, J.L.** (2000) De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación,

Paidós. Barcelona

Tacca, M. (1995) “Principales corrientes teóricas en antropología. El siglo XIX: orden y progreso”. En Lischetti, M. (Comp.) Antropología. Eudeba. 85-105. Buenos Aires, Argentina.

Taylor, E. B. (1871+1975). “La ciencia de la cultura”. En: Kahn, J. H. (Comp.) El concepto de cultura. Textos fundamentales. Ed. Anagrama. 29-46. Barcelona

Ubersfeld, A. (1998) Semiótica teatral, traducción de Francisco Torres Monreal, Madrid, Cátedra.

Vilches, L. (1992) La lectura de la imagen. Paidós. Barcelona.

Virilio, P. (1997) El ciber mundo, la política de lo peor. Cátedra. Madrid.

Wolf, S. (2001) Cine/Literatura. Ritos de pasaje, .Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Pavis, P. (2005) Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología, Edición revisada y ampliada. Paidós. Buenos Aires, Barcelona, México.

LENGUA EXTRANJERA

Tener acceso a otras lenguas - culturas es en la actualidad una necesidad incuestionable para acceder a las nuevas vías de información y lograr la participación más activa en la globalización de las comunicaciones.

El contexto lingüístico cultural de provincia de Corrientes se define por su carácter plurilingüe. En el mapa lingüístico de la provincia es posible observar las diferentes lenguas-culturas que coexisten, por un lado el Español como lengua oficial, luego el Guaraní como Lengua Cultura Originaria, el Portugués como Lengua Cultura de Contacto, especialmente en las zonas de frontera con Brasil y el Inglés como Lengua Cultura Extranjera de carácter obligatorio en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria.

La oferta para el campo de contenido “Lengua Extranjera” para la modalidad de Educación para Jóvenes y Adultos busca atender a la diversidad lingüística de nuestra provincia teniendo como premisa lo establecido en el Capítulo II de la Ley de Educación Nacional, que en su artículo N°11, inciso b) lee: *“Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y la habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores”*.

El enfoque plurilingüe de esta propuesta se basa en una política estratégica de inclusión del joven y el adulto que intenta dar por finalizado el ciclo correspondiente a la escolaridad obligatoria para continuar con su proyecto de vida.

La enseñanza de otra lengua cultura supone “educar en la diversidad”, estadio ineludible y fundamental del proceso de construcción de los tres ejes básicos que atraviesan la EPJA; *la formación integral para la mejor calidad de vida, la formación para el trabajo y la educación como fortalecimiento de la ciudadanía*.

Teniendo en cuenta las características del sujeto de aprendizaje de la EPJA, un sujeto que posee trayectos educativos previos y estrategias cognitivas propias, con diferen-

tes historias de vida que definen sus expectativas de logro y objetivos, se propone desarrollar para el Campo de Contenidos de la Lengua Extranjera, las competencias lingüísticas y comunicativas en una lengua cultura determinada según las capacidades de los sujetos de aprendizaje, sus intereses, necesidades, el momento de escolaridad en el que se encuentren y las particularidades del contexto de enseñanza y aprendizaje.

Desde el punto de vista de la didáctica, se propone para los tres módulos la enseñanza de la lengua cultura desde los enfoques comunicativos, para el cual la *“lengua es comunicación”* (Richards y Rodgers.), funcionales y procesales que llevan a reflexionar sobre los conocimientos y capacidades que integran la competencia comunicativa para diferenciar el sistema formal de las funciones comunicativas que con él se realizan, desarrollar habilidades, capacidades y estrategias para ser un hablante que comunica significados de un modo eficaz, y tener en cuenta el significado social que determinadas estructuras lingüísticas portan.

Desde este campo de contenido, a través del enfoque comunicativo, se propone que los sujetos se inserten legítimamente en un mundo tendiente cada vez más a la globalización, los ejes en torno de los cuales tendrá que organizarse la enseñanza de la Lengua son: partir de situaciones comunicativas relevantes, analizar textos completos como unidades de comunicación en tales situaciones, abordar el análisis de los textos a partir de los procedimientos requeridos para una adecuada distribución de la información y para una correcta conexión entre las unidades menores de los mismos, abordar diferentes tipos de textos en función de sus ámbitos de circulación, sus intencionalidades comunicativas, sus tramas y sus restricciones discursivas, reflexionar sobre la lengua como sistema formal, y tomando en consideración sus aspectos normativos, en relación con los aspectos mencionados. Es decir, se trata de que los estudiantes reflexionen sobre aquello que todo hablante necesita saber para comunicarse eficazmente en contextos culturalmente significativos. Se trata de desarrollar su *“competencia comunicativa”* (Canale y Swain, 1980).

Tal competencia incluye cuatro grandes áreas de conocimientos y capacidades, las que se desarrollarán en este campo de contenidos.

Competencia sociolingüística: conocimientos vinculados a las reglas socioculturales que regulan los usos lingüísticos, según la situación de los interlocutores, los propósitos de la interacción comunicativa y las convenciones que rigen tales interacciones.

Competencia estratégica: estrategias de comunicación paralingüística y no lingüística que se utilizan para compensar limitaciones e insuficiencias de la información verbal y favorecer la efectividad de la comunicación.

Competencia gramatical: dominio del aparato formal de las emisiones lingüísticas en sus niveles fonológico, morfosintáctico, léxico y semántico.

Competencia textual: combinación de estructuras gramaticales y léxicas para lograr la cohesión de las formas y la coherencia de significado, según las restricciones propias de cada tipo de texto.

BIBLIOGRAFÍA:

Cenoz Iragui, J. El concepto de competencia comunicativa. Biblioteca del Centro Virtual Cervantes. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz03.htm

Fruns Giménez, J. La enseñanza comunicativa de la lengua de Jack C. Richards y - Theodore S. Rodgers. Biblioteca del Centro Virtual Cervantes. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/fruns02.htm

Lamarca Lapuente, M.J. Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen. Recuperado en <http://www.hipertexto.info/documentos/hipertexto.htm>

Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. (2012) Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf

Ministerio de Educación de la Nación. (2015) Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Marco Normativo.

Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación de Entre Ríos. (2011) Diseño Curricular Educación primaria de Jóvenes y Adultos. Recuperado en <http://www.entrierios.gov.ar/CGE/2010/jovenesyadultos/files/2012/04/Dise%C3%B1o-curricular-j%C3%B3venes-adultos.pdf>

Piñeiro, L. (2015) Puentes entre Educación y Trabajo: hacia una formación continua. UNSAM Edita.

Temas para la Educación. (2009) Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza. Enfoque comunicativo en la Enseñanza del Inglés en Secundaria. N° 5. ISSN: 1989-4023. Recuperado en <http://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6311.pdf>.

FILOSOFÍA:

Etimológicamente hablando la Filosofía - palabra de origen griego compuesta por dos vocablos: philos (amor) y sophia (sabiduría)- es definida como “amor a la sabiduría” y desde sus orígenes se ha concebido como la forma de conocer y pensar que abre interrogantes fundamentales en torno al sentido de la realidad, del conocimiento y de la vida humana y se ha considerado como una actividad racional por medio de la cual los seres humanos buscan comprender su existencia.

Por dicho motivo, la filosofía como campo de conocimiento a desarrollarse desde la escuela debe propiciar: el desarrollo de la capacidad de razonamiento y abstracción, el fortalecimiento de la comprensión ética, el incremento de la capacidad para “interpretar” (descubrir y construir significado), fomentar la creatividad, el crecimiento

personal e interpersonal y la formación en valores democráticos para la convivencia ciudadana, pues desde su especificidad debe aportar a la transformación de las problemáticas que acontecen en el mundo contemporáneo.

En el mundo cambiante, de crisis y disolución de paradigmas, la filosofía es hoy una suerte de guía que debe posicionarse desde el debate procurando así que las convicciones y valores que orientan las acciones se resignifiquen y hagan propias, pues la relevante conexión entre el progreso científico tecnológico y la praxis social, exigen un análisis que vaya más allá de las explicaciones científicas o de la búsqueda de medios eficaces, exigen que los fines que orientan esas acciones puedan ser cuestionados y examinados racionalmente.

Razón por la cual, es fundamental que para su articulación y enseñanza con otros campos, se propicie el desarrollo tres áreas de conocimiento, que permitirán abarcar e implicar los núcleos conceptuales propuestos en el diseño curricular: Epistemología (fundamentos y características del conocimiento científico), Antropología filosófica (fundamentos, características y diferencias de la Moral) y Ética social (instituciones, poder y sociedad; derecho, justicia e igualdad y ética social contemporánea).

Módulos, Capacidades específicas y Núcleos conceptuales



Organización de los Módulos

A continuación se presentan las capacidades específicas y los núcleos conceptuales de los diferentes módulos que conforman el recorrido formativo de la EPJA. Las capacidades específicas por su parte son referencias directas para la evaluación. Serán estas quienes permitirán visualizar el proceso formativo de los estudiantes y a partir del desarrollo de las mismas acreditarán los módulos correspondientes. Estas capacidades son referencias que cobran sentido a partir de la contextualización que adquieran en las instituciones educativas. Por lo tanto deben comprenderse lo aquí presentado como una matriz orientativa sobre el desarrollo educativo y los esperables en cada módulo. A partir de las mismas las instituciones vehiculizarán construcciones curriculares que les permitan concretar estos referentes evaluables en relación al desarrollo curricular que prevean. De la misma manera los núcleos conceptuales se vehiculizarán en distintos contenidos que los profundicen, amplíen y complementen dado que lo aquí presentado debe ser entendido como elementos centrales en relación a los distintos campos de contenidos de los que provienen, pero de ninguna manera agotan el alcance de los mismos.

Evaluación

Trasformar la evaluación en un instrumento de investigación y de ajuste de las prácticas educativas cotidianas, permite favorecer la mejora y el progreso en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica pensar la evaluación como una acción inherente al proceso educativo mismo, como una instancia más en el aprendizaje de los alumnos y no como algo ajeno, desconocido o agregado.

La evaluación, desde esta perspectiva, requiere de ciertas reflexiones y de la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas por parte de quienes son responsables de la tarea de educar, a fin de lograr una educación más integral y transformadora en los alumnos.

Aporte de la teoría crítica respecto de la Evaluación

“[...]programar y evaluar no son momentos separados, el uno a la espera del otro. Son momentos en permanente relación.

La programación inicial de una práctica a veces se rehace a la luz de las primeras evaluaciones que sufre la práctica. Evaluar casi siempre implica reprogramar, rectificar. Por eso mismo la evaluación no se da solamente en el momento que nos parece ser el final de cierta práctica.

La segunda razón por la que se impone la evaluación es precisamente la necesidad que tienen sus sujetos de acompañar paso a paso la acción por suceder, observando si va a alcanzar sus objetivos. Finalmente, verificar si la práctica nos está llevando a la concretización del sueño por el cual estamos practicando.

[...] Otro error que cometemos [...] es que nos importa poco o casi nada el contexto dentro del cual se dará la práctica de cierta manera, con miras a los objetivos que po-

seemos. Por otro lado, el error está en cómo colocamos mecánicamente la evaluación al final del proceso. Sucede que el buen comienzo de una buena práctica sería la evaluación del contexto en que se dará. La evaluación del contexto significa un reconocimiento de lo que viene sucediendo en él, cómo y por qué. En este sentido, ese pensar crítico sobre el contexto que implica evaluarlo, precede a la propia programación de la intervención que pretendemos ejercer sobre él, al lado de aquellos y aquellas con que trabajaremos.”¹

Habitualmente, cuando se habla de evaluación, se la piensa al final del proceso educativo y atribuyéndosele características particulares tales como ser sancionadora, calificadora, competitiva, estereotipada, de control, de resultados, etc. El concebirla de esta manera promueve situaciones de individualismo y competencia en el aula que conducen al alumno a priorizar la calificación a obtener por sobre lo que ha aprendido. En palabras de Freire² “[...] la evaluación se convierte en un instrumento sancionador y calificador, en el cual el sujeto de la evaluación es el alumno y sólo el alumno, y el objeto de la evaluación son los aprendizajes realizados según unos objetivos mínimos para todos”.

Santos Guerra³ (1996) afirma que el sentido democrático de la evaluación exige cambiar la mirada que tenemos hacia ella, haciendo de todo y todos, y no sólo de los alumnos, el objeto de la evaluación, porque todo y todos tienen incidencia en el proceso educativo.

Este mismo autor define a la evaluación “[...] como un proceso de diálogo, comprensión y mejora” y señala que “[...] no se evalúa para estar entretenido evaluando, para decir que se está realizando una evaluación, para controlar los programas, para hacer publicidad o para crear conocimientos [...] Fundamentalmente se hace evaluación para conseguir mejoras, mejoras de todos los implicados e involucrados en el proceso educativo”.

Desde la perspectiva en que se enmarca este Diseño Curricular, la evaluación es un instrumento para la reflexión y el análisis de todos los elementos implicados en el proceso educativo, en la medida en que brinda información pertinente para el ajuste y la regulación de los procesos que acontecen en la clase.

¿Qué tendremos en cuenta a la hora de evaluar?

a. El sujeto de la evaluación:

- El alumno y el grupo clase.
- El docente y el equipo docente.

b. El objeto de la evaluación:

1 ZABALA VIDIELLA, A. (1998). La práctica educativa: cómo enseñar. Graó. España.

2 FREIRE, P. (2002). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI. México.

3 SANTOS GUERRA, M. (1996). Evaluación educativa. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires. 53 Ibídem.

- Los saberes previos de los alumnos.
- Los procesos de aprendizaje.
- Los resultados de aprendizaje.
- La intervención docente.
- Los recursos didácticos utilizados.

Cuando la educación tiene como prioridad la formación integral de los sujetos y su finalidad es el desarrollo de todas sus capacidades (y no solo la cognitiva), mucho de los supuestos de la evaluación cambian. El objetivo de la enseñanza ya no centra su atención en parámetros estandarizados para todos, sino en las posibilidades personales y en la singularidad de cada uno de los alumnos.

¿Por qué evaluar?

La evaluación permite someter a revisión y crítica permanente las prácticas educativas cotidianas. Esto es, posibilita un mayor seguimiento de los procesos de aprendizaje, de la construcción de los conocimientos y de los resultados alcanzados por los alumnos, permitiendo mejorar, de esta manera, la actuación docente en el aula, por medio del análisis y el tratamiento de la información obtenida para así introducir modificaciones en pos de progresos y mejoras.

La Evaluación Formativa

La finalidad de la educación es la formación integral de los sujetos en todas sus dimensiones. Desde esta perspectiva, resulta coherente pensar en una evaluación que acompañe todo el proceso educativo. Este tipo de evaluación recibe el nombre de formativa ya que va contemplando los distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo conocer:

- La situación inicial de los alumnos, con relación a interrogantes como ¿qué saben?, ¿qué son capaces de hacer?, ¿cuáles son sus intereses?, ¿cuáles son sus estilos de aprendizajes? (evaluación diagnóstica).
- Los procesos de adaptación ante las nuevas necesidades que se le plantean y los ajustes docentes en función de los datos obtenidos y analizados (evaluación reguladora).
- Los resultados logrados durante un periodo determinado para establecer nuevas propuestas de intervención (evaluación final).
- Todo el recorrido que han seguido los alumnos, evitando la fragmentación y parcialización de los saberes (evaluación integradora).

La evaluación formativa se propone como finalidad fundamental aportar datos relevantes para proporcionar ayudas pedagógicas ajustadas a lo largo de todo el proceso educativo. Para que la evaluación genere estas ayudas será necesario:

- Posicionarnos crítica y reflexivamente frente a las prácticas habituales, generando una acción de conjunto que supere el pensar la enseñanza como suma de indivi-

dualidades aisladas.

- Crear un entorno de inserción amplio que le permita al alumno ir adquiriendo un pensamiento integrado para que así él pueda relacionar, articular, asociar, etc.
- Hacer posible que todos los alumnos participen de las tareas, dando sentido a las acciones realizadas en la clase.
- Construir dentro del aula un clima propicio para el desarrollo de la autoestima y de la autonomía.
- Estar dispuesto a producir todas las modificaciones necesarias, tanto en la planificación como en el desarrollo del proceso de aprendizaje, en función de las actuaciones que se vayan produciendo y los compromisos que los alumnos manifiesten.
- Establecer relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos.
- Considerar en todo momento al alumno como protagonista de su propio aprendizaje.

La Evaluación Diagnóstica: su importancia en la educación de adolescentes, jóvenes y adultos

Generalmente tiende a concebirse a la evaluación diagnóstica como una intervención que se realiza sólo al inicio de un proceso de aprendizaje y, para ser más exactos, en aquellas situaciones en las que el alumno ingresa a la institución con el propósito de iniciar o retomar sus estudios. Si bien esta idea no es del todo equivocada, el diagnóstico es en realidad mucho más amplio y abarcativo, ya que puede estar presente en distintos momentos del proceso educativo –al inicio de un módulo, de una unidad, del abordaje de un nuevo contenido, de un nuevo tema, etc. –, posibilitando de esta manera la realización de los reajustes que el docente considere necesario efectuar en su planificación a fin de posibilitar mayores aprendizajes.

Conocer y recuperar a través del diagnóstico lo que cada alumno sabe y cómo lo aprendió, se convierten en el punto de partida fundamental para realizar una propuesta pedagógica acorde a sus necesidades y posibilidades.

“En todos los niveles educativos pero particularmente en la educación de jóvenes y adultos el diagnóstico de los alumnos es crucial para la promoción de los aprendizajes significativos. Una característica de los estudiantes jóvenes y adultos es la heterogeneidad que presentan en relación con la cantidad y calidad de los conocimientos que disponen cuando deciden iniciar o retoma sus estudios”.⁴

“Estos conocimientos producto de la historia educativa de cada uno y de todos aquellos aprendizajes que han realizado a lo largo de su vida, ya sea en ámbitos formales o no formales, son la matriz y el punto de partida para la construcción de nuevos apren-

4 Ministerio de Cultura y Educación de la Nación(1994). Terminalidad de la Educación Primaria para Adultos a Distancia

dizajes, por lo que difícilmente un proceso de enseñanza pueda comenzar a ciegas, ignorando qué saben los alumnos sobre los temas que se pretenden abordar, cómo construyeron esos conocimientos, cuál es el nivel de profundidad o dominio acerca de ellos, entre otras cosas”.

Toda evaluación diagnóstica cumple dos funciones fundamentales, de ubicación y de diagnóstico propiamente dicho.

- En el primer caso se trata de determinar el punto en el que se encuentra el alumno, es decir, los conocimientos que posee en relación con los aprendizajes a iniciar.
- En el segundo caso, en cambio, el diagnóstico se dirige a detectar las causas que originan reiteradas deficiencias de aprendizaje en un alumno.

Es primordial la realización de un diagnóstico integral que no se conforme únicamente con indagar los conocimientos previos e intereses de los alumnos, sino que también examine los procedimientos que estos utilizan al momento de realizar una tarea. En este sentido, será importante tener presente los siguientes factores:

- Las condiciones del ambiente, ya que muchas veces los ruidos o cualquier otra interferencia externa pueden alterar los resultados y el proceso evaluativo.
- Las consignas de trabajo, que deberán ser claras y precisas a fin de no provocar confusiones ni dar lugar a interpretaciones ambiguas.
- Las actividades de aprendizaje, diseñadas de modo tal de facilitar al alumno la transferencia de los conocimientos adquiridos a situaciones prácticas y reales de su vida cotidiana.

Toda práctica educativa responde a ciertos enfoques políticos pedagógicos que le dan sentido, de manera que para transformarla es necesario interpelar los saberes que la sustentan, los supuestos que subyacen en su puesta en acto en los acuerdos que realiza la escuela y en que se inscribe la enseñanza. Las prácticas educativas: planificar, enseñar y evaluar responden a esas intencionalidades y no son neutrales.

Precisamente, la evaluación educativa es una de esas prácticas sobre las cuales es necesario reflexionar en relación con la enseñanza, sus propósitos y los procesos y/o conocimientos de los estudiantes. Las actividades evaluativas son prácticas esenciales para pensar en la transformación y mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que nos puede brindar información respecto del proceso formativo para poder así intervenir a tiempo.

La evaluación educativa como actividad sistemática, implica relevar información o evidencias, que en este caso se obtienen de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, para poder mediante procesos de comparación ofrecer juicios valorativos en relación con los propósitos de la enseñanza y las trayectorias educativas. Dicho proceso debe involucrar a los sujetos (estudiantes y docentes) en el diálogo para poder construir información valiosa que explique y ayude a superar los obstáculos que surgen en toda

tarea educativa. La evaluación educativa desde esta perspectiva, democratiza también las prácticas de enseñar y aprender y permite retroalimentar dicho procesos desde el acompañamiento y no la sanción.

Enfoques de Evaluación: Sumativo y Formativo

Coherente con el modelo tradicional, la evaluación suele homologarse sólo a la acreditación de los saberes enseñados, pretendiendo medir y cuantificar esa apropiación, comparar, controlar, corroborar los resultados alcanzados por los estudiantes, centrandose en ellos la responsabilidad de los logros como si los procesos de enseñanza y de aprendizaje fueran lineales. Desde este supuesto, la atención principal se focaliza en la conducta/objetivo que el sujeto aprende, la función fundamental es la de controlar el ajuste entre los resultados alcanzados por el estudiante al finalizar un período o el desarrollo de un eje problematizador curricular y lo que el docente enseña. Aún en este enfoque tradicional, el docente está implicado en la revisión de sus propias prácticas a la luz de los resultados alcanzados por el estudiante y en fortalecer su propuesta de enseñanza para guiarlo en el logro de los comportamientos y conductas deseadas o esperadas. (Tyler, 1950). En el pasado alcanzaba con medir, verificar si los objetivos planificados por el Estado eran alcanzados por el sujeto. De ahí que la evaluación tradicional se asocie a la evaluación de resultados, a la calificación y promoción.

Este modo de entender y asumir la práctica evaluativa responde al predominio de un enfoque denominado Sumativo (“assessment”).

Con el surgimiento de nuevas teorías y supuestos epistemológicos -en el campo social y de las prácticas educativas- en la actualidad no solo importan los resultados sino los procesos ya que mediante ellos se puede anticipar, reajustar y/o validar esas rutas de aprendizaje y enseñanza.

La evaluación de resultados, con la sola finalidad de calificar, poner nota, es insuficiente en los paradigmas vigentes.

El desafío actual es la evaluación formativa

La evaluación educativa debe producir información valiosa en términos diagnósticos, identificar evidencias sobre procesos alcanzados u obstáculos, para orientar la intervención docente y para orientar a los propios sujetos del aprendizaje a comprender los desafíos cognitivos y actitudinales que están implicados en el conocimiento. La evaluación educativa no es una herramienta al servicio de la sanción, sí de la orientación, de la búsqueda de explicación y comprensión de un fenómeno tan complejo como es el educativo.

Por tal motivo, las actuales actividades educativas incorporan una amplia variedad de estrategias para producir información valiosa que oriente la toma de decisiones; y simultáneamente, estas estrategias se alejan más de las prácticas de “exámenes” donde el sujeto sólo debía demostrar lo aprendido.

Sin duda es preciso reconocer que la evaluación implica la necesidad de acreditar saberes, pero “no es, ni debería ser nunca considerada un aparato de medición pura-

mente contable y administrativo, sino volverse una pregunta social y política acerca de la funciones y efectos de la institución educativa.”

A partir de esta consideración se está haciendo referencia a otro enfoque de evaluación denominado formativo, *cuyos valores de referencia son la democracia, el respeto por las diferencias, la comprensión y la inclusión de todos los sujetos.*

Desde este enfoque se considera que se debe aprender de y con la evaluación, siendo objetivo de esta práctica política el generar conocimientos para la mejora de los procesos de aprendizaje y de enseñanza “a tiempo”, estando al servicio de sus protagonistas: estudiantes, docentes y equipos directivos.

“Si hablamos de evaluación educativa debería ser no sólo porque estamos evaluando fenómenos educativos sino porque educa cuando se hace, tanto a los evaluadores como a los evaluados.”

En este sentido, aquí los que evalúan son los propios sujetos implicados, a través de la co-evaluación y la autoevaluación; pero no solo se evalúan los procesos de aprendizaje, los de enseñanza sino también los de gestión institucional.

Solo de este modo, la evaluación se vuelve un instrumento de investigación y de ajuste permanente de las prácticas cotidianas, suponiendo un continuo, ya que la misma es inherente a los procesos educativos; por lo tanto no se la espera sólo al final de un tema o módulo, sino también en momentos considerados valiosos para construir información sobre el saber, saber- hacer establecidos como propósitos de enseñanza.

Revisión de las prácticas de evaluación

Desde la perspectiva de evaluación formativa, se transforma en indispensable el cambio de las prácticas evaluativas. Ya no es la sola aplicación de instrumentos para asignar un puntaje, medición, o calificación, sino que hay una necesidad de diálogo entre docentes y estudiantes para realizar un contrato pedagógico, que de modo explícito, atienda al qué evaluar, para qué y cómo hacerlo. En este encuadre de complejidad además debemos resaltar que toda práctica de evaluación educativa se articula -establece coherencia o incoherencias- con determinadas concepciones de enseñanza, de aprendizaje y de conocimiento; de manera que el análisis de las prácticas de evaluación nos llevará a revisar dichas concepciones, a la vez que nos demandará vigilar la coherencia epistemológica entre las mismas.

Un aspecto distintivo de las actuales prácticas evaluativas, es determinar criterios a la hora de evaluar procesos y resultados de aprendizajes y de la enseñanza. Estos criterios al ser elaborados conjuntamente con los estudiantes contribuyen a democratizar las prácticas de enseñanza y evaluación. Los criterios son los rasgos esenciales que se determinan acerca de la naturaleza de un objeto sobre el que existe la necesidad de construir datos valiosos, para lo cual se procede a relevar información mediante los

instrumentos, con el fin de compararla y valorarla en función de los criterios elaborados.

Establecer reflexivamente dichos criterios nos permite evitar prácticas que se funden en cuestiones afectivas de aceptación o rechazo de los alumnos (Camillioni y otros, 1998), lo cual desvirtúa el sentido formativo de esta práctica. Por esto, la construcción de los mismos debe responder a los siguientes interrogantes: ¿qué se pretende evaluar (objeto de evaluación)?, ¿quiénes son los sujetos de la Educación de Jóvenes y Adultos? (características), ¿para qué evaluar? (propósitos), ¿cuándo evaluar? (diferentes momentos), ¿quiénes evalúan?, ¿cómo evaluamos? (los criterios, los instrumentos), ¿qué daremos a conocer de esa información? (informe final del proceso), ¿cómo hemos de mejorar el estado de situación actual? (recomendaciones para el alumno y para el propio docente).

SITUACIONES PROBLEMÁTICAS POR MÓDULO PARA EL NIVEL PRIMARIO

ALFABETIZACIÓN	FORMACIÓN INTEGRAL MÓDULO I	FORMACIÓN INTEGRAL MÓDULO II	FORMACIÓN POR PROYECTO
El ejercicio del derecho a una vida saludable a nivel individual como responsabilidad del colectivo social.	La Biodiversidad y el desarrollo sustentable de la región territorial NEA: El uso de los recursos naturales, los procesos productivos, la innovación científico- tecnológico y su impacto en la calidad de vida.	La Biodiversidad y el desarrollo sustentable de la región territorial NEA: El uso de los recursos naturales, los procesos productivos, la innovación científico- tecnológico y su impacto en la calidad de vida.	El acceso al trabajo en la actual configuración social a partir de los nuevos requerimientos y la transformación en los modos de producción en la región.
Reconocimiento y valoración de la interculturalidad en la construcción de la identidad correntina como emergente de las interacciones de las poblaciones guaraníticas y de las etnias inmigrantes.	El ejercicio del derecho a una vida saludable a nivel individual como responsabilidad del colectivo social. Naturalización de los procesos de estigmatización social y la necesidad de construir relaciones humanas más equitativas y dignas.	Naturalización de los procesos de estigmatización social y la necesidad de construir relaciones humanas más equitativas y dignas.	Desigualdad y diversidad de género en la idiosincrasia correntina: escenarios culturales, sociales e institucionales que favorecen situaciones.
El sujeto ante la relación derecho-deber: la necesidad de articulación entre su demanda y sus responsabilidades en contextos locales. De la formación ciudadana a la construcción del rol de actor comunitario local como integrante de un colectivo.	Condiciones de desigualdad y necesidades insatisfechas. Deficiencias en la habitabilidad y sus consecuencias en la constitución de contextos de vida.	Nuevos paisajes en torno a la construcción de una sociedad heterogénea. Las tendencias demográficas. Las migraciones, el mercado del trabajo y la participación ciudadana.	Dificultad de las economías regionales para constituirse como formas de producción y construcción de identidad colectiva a partir de las tensiones con los procesos de globalización.
El acceso al trabajo en la actual configuración social a partir de los nuevos requerimientos y la transformación en los modos de	Desigualdad y diversidad de género en la idiosincrasia correntina: escenarios culturales, sociales	Naturalización de lo tecnológico: Alfabetización audiovisual. Nuevos paisajes textuales. Las relaciones de poder en atención a los sectores con alta	Configuraciones tecnológicas y la construcción del conocimiento. Las configuraciones identitarias a partir de nuevos entornos participativos de vinculación e interacción y la emergencia del conoci-

producción en la región.	e institucionales que favorecen situaciones de violencia de género. Los medios de comunicación y los espacios virtuales como fuentes de información para el posicionamiento crítico y la construcción de ciudadanía.	vulnerabilidad social, en el ámbito urbano y rural (rol del Estado y las relaciones de poder). Los aspectos económicos en la sociedad y la alfabetización económica. La dimensión económica y sus efectos en la vida social.	miento desde el acceso a la información. Los aspectos económicos en la sociedad y la alfabetización económica. La dimensión económica y sus efectos en la vida social.
Vinculación con el conocimiento científico y su implicancia en la cotidianeidad y la relación con el entorno.			

ALFABETIZACIÓN/ EJE: SUJETO, CONTEXTO E IDENTIDAD

SITUACIONES PROBLEMÁTICAS		CAPACIDADES ESPECÍFICAS	NÚCLEO CONCEPTUAL
Vinculación con el conocimiento científico y su implicancia en la cotidianeidad y la relación con el entorno El ejercicio del derecho a una vida saludable a nivel individual como responsabilidad del colectivo social. Reconocimiento y valoración de la interculturalidad en la construcción de la identidad correntina como emergente de las interacciones de las poblaciones guaraníticas y de las etnias inmigrantes. El sujeto ante la relación derecho-deber: la necesidad de articulación entre su demanda y sus responsabilidades en contextos locales. De la formación ciudadana a la construcción del rol de actor comunitario local como integrante de un colectivo. El acceso al trabajo en la actual configuración social a partir de los nuevos requerimientos y la		Escuchar comprensivamente lecturas de textos culturalmente situados.	Caracterización y usos de tipologías numéricas (números naturales y racionales) en el ámbito natural y social.
		Desarrollar estrategias de comprensión lectora y razonamiento matemático.	Desarrollo y operación de cálculos aritméticos básicos en relación a distintos conjuntos numéricos vinculados al desenvolvimiento en la vida cotidiana.
		Producir diferentes tipos de textos enmarcados en distintas situaciones comunicativas.	Geometría básica aplicada y distintos tipos de representaciones (gráficos, tablas, expresiones) para su uso en la vida social y natural en el contexto diario.
		Argumentar vinculando conocimientos previos y saberes adquiridos durante el proceso de enseñanza aprendizaje.	Elaboración de conjeturas vinculadas a situaciones de la salud, el mundo del trabajo y los derechos ciudadanos.
		Compartir experiencias culturales para fortalecer vínculos personales y comunitarios.	Proporcionalidad directa y utilización de medidas (unidades, tiempo, capacidad) en relación a actividades cotidianas (económicas, sociales, culturales, naturales, políticas).
		Identificar problemas, analizar soluciones y tomar decisiones en contexto situado contemplando lo global desde la integración de conocimientos de los campos abordados.	Prácticas de la oralidad vinculadas con experiencias sobre el trabajo, la salud y la cultura.
		Contribuir individual y colectivamente al respeto y cuidado por la salud propia y la de su comunidad.	Caracterización y usos de unidades gráficas y fonéticas, construcciones gramaticales, reglas ortográficas y vocabulario para la escritura aplicadas al ámbito natural y social.
			La lectura y sus contribuciones para la construcción ciudadana y la identidad individual y colectiva.

	transformación en los modos de producción en la región.	Comprender y analizar los requerimientos locales en torno al acceso al trabajo.	Tipos de texto ficcionales y no ficcionales de uso social vinculados a las tradiciones correntinas. Biodiversidad: Adaptaciones evolutivas. Interrelaciones ecológicas: Acción antrópica en los ecosistemas regionales. Salud y enfermedad: Acciones de salud. Higiene personal y socio-comunitaria. Enfermedades propias de cada región: Salud pública y políticas sanitarias. Ecosistema social: interrelaciones, acciones del hombre sobre el contexto socio-comunitario. El ser humano como proyecto productivo en un desarrollo sustentable. El sujeto en Sociedad (lo individual y la pertenencia colectiva) Implicancias de la Interculturalidad en la construcción socio-histórica de la identidad de la región. Historia de las instituciones públicas, organizaciones y actores locales. El trabajo, oferta y demanda local. Construcción del conocimiento social.
--	---	---	--

FORMACIÓN INTEGRAL – MÓDULO I/ EJE: SOCIEDAD, DERECHO Y AMBIENTE

SITUACIONES PROBLEMÁTICAS		CAPACIDADES ESPECÍFICAS	NÚCLEO CONCEPTUAL
Vinculación con el conocimiento científico y su implicancia en la cotidianidad y la relación con el entorno	La Biodiversidad y el desarrollo sustentable de la región territorial NEA: El uso de los recursos naturales, los procesos productivos, la innovación científico-tecnológico y su impacto en la calidad de vida.	Desarrollar estrategias para el manejo oral y escrito de distintas fuentes de información.	Caracterización y usos de tipologías numéricas (números naturales, enteros y racionales) en el ámbito natural y social.
	El ejercicio del derecho a una vida saludable a nivel individual como responsabilidad del colectivo social.	Interpretar y analizar situaciones problemáticas planteadas desde el entorno y los medios de comunicación social, para que se promueva construcción de conocimiento.	Desarrollo y operación de cálculos aritméticos en relación a distintos conjuntos numéricos vinculados al desenvolvimiento en la vida cotidiana.
	Naturalización de los procesos de estigmatización social y la necesidad de construir relaciones humanas más equitativas y dignas.	Utilizar diferentes lenguajes, específicos de los campos de conocimiento, como representación e interpretación de la realidad político social.	Introducción al campo algebraico y modelizaciones aplicadas a situaciones sociales y ambientales en el contexto local y regional.
	Condiciones de desigualdad y necesidades insatisfechas. Deficiencias en la habitabilidad y sus consecuencias en la constitución de contextos de vida.	Promover actitudes y prácticas para la vida saludable teniendo en cuenta a los sujetos y su entorno, resignificando el cuidado de la salud individual y colectiva.	Datos estadísticos (tablas, gráficos, expresiones matemáticas) presentes en los medios de comunicación y sistemas de información vinculados a las condiciones de desigualdad, diversidad de género, biodiversidad y salud.
		Utilizar y operar con eficacia distintas unidades de medida.	Proporcionalidad directa e inversa, y utilización de medidas (unidades, tiempo, capacidad) en relación a actividades cotidianas (económicas, sociales, culturales, naturales, políticas).
	Reflexionar críticamente sobre la utilización de los recursos naturales en función de la sustentabilidad de la región.	Argumentaciones orales sencillas en torno a la calidad de vida, desigualdad y género en la cotidianidad local. Lectura aplicada a los medios de comunicación y	

	Desigualdad y diversidad de género en la idiosincrasia correntina: escenarios culturales, sociales e institucionales que favorecen situaciones de violencia de género. Los medios de comunicación y los espacios virtuales como fuentes de información para el posicionamiento crítico y la construcción de ciudadanía.	Reconocer y respetar la diversidad político social, de género, cultural y económica de los miembros de la comunidad. Identificar la desigualdad de género en las relaciones sociales.	sistemas de información. La escritura como herramienta para visibilizar y fomentar derechos sociales y cuestiones del ambiente local y regional. Textos expositivos, argumentativos, narrativos, ficcionales y no ficcionales referidos a distintos contextos de vida (salud, vivienda, trabajo, biodiversidad y derechos). Que es la sustentabilidad: impacto del desarrollo económico en la diversidad de especies autóctonas (plantas y animales) de la región. Responsabilidad ciudadana: deberes y derechos ambientales. Circuitos productivos de la región NEA (Agricultura, ganadería, silvicultura, comercio y servicios). Concepto de paisaje como conjunto de elementos observables del ambiente. Fenómenos físicos y atmosféricos que condicionan la siembra, en relación a la actividad agropecuaria (movimiento de traslación, meteorología, puntos cardinales). Hábitos saludables, higiene y Alimentación. Medidas de prevención y promoción vinculadas con la higiene
--	---	---	--

			personal y comunitaria.
			Políticas sanitarias vinculadas a la potabilización del agua. Enfermedades infectocontagiosas. Adicciones psíquicas, físicas y sociales.
			Condiciones de habitabilidad de la vivienda en relación a la estructura familiar.
			La salud como deber y derecho.
			La construcción socio - histórico de los roles y estereotipos de género.
			Diversidad e igualdad: discriminación, estigmatización y políticas públicas.
			La transformación de la naturaleza y sus efectos en las relaciones sociales.
			Condiciones y calidad de vida. El rol del Estado.

FORMACIÓN INTEGRAL – MÓDULO II/ EJE: CIUDADANÍA, DIVERSIDAD Y TERRITORIO

SITUACIONES PROBLEMÁTICAS			CAPACIDADES ESPECÍFICAS	NÚCLEO CONCEPTUAL
Vinculación con el conocimiento científico y su implicancia en la cotidianidad y la relación con el entorno	La Biodiversidad y el desarrollo sustentable de la región territorial NEA: El uso de los recursos naturales, los procesos productivos, la innovación científico-tecnológico y su impacto en la calidad de vida.	Resignificar la lectura y la escritura e interpretarlas con sentido crítico a través de distintos soportes textuales de uso social, en referencia a los campos de conocimiento.	Caracterización y usos de tipologías numéricas (números naturales, enteros, racionales, irracionales y reales) en el ámbito natural y social.	
	Naturalización de los procesos de estigmatización social y la necesidad de construir relaciones humanas más equitativas y dignas.	Construir modelos aproximativos del mundo a partir de situaciones vividas en sus propios contextos, que le permitan reflexionar sobre sus conocimientos y experiencias.	Desarrollo y operación de cálculos aritméticos complejos en relación a distintos conjuntos numéricos vinculados al desenvolvimiento en la vida cotidiana.	
	Nuevos paisajes en torno a la construcción de una sociedad heterogénea. Las tendencias demográficas. Las migraciones, el mercado del trabajo y la participación ciudadana.	Desarrollar habilidad para interpretar información cualitativa a partir de datos cuantitativos.	El campo algebraico como modelo matemático (funciones) aplicado a situaciones sociales y ambientales en el contexto local y regional.	
	Naturalización de lo tecnológico: Alfabetización audiovisual. Nuevos paisajes textuales.	Analizar las características de los procesos productivos de la región y sus consecuencias en la calidad de vida.	Estadística (índices, tasas, frecuencias, demográficas) presente en diversos sistemas de información vinculados a las condiciones de trabajo, salud, comunidad y biodiversidad.	
	Las relaciones de poder en aten-	Propiciar el conocimiento de la composición heterogénea de la sociedad, desarrollando relaciones sociales basadas en la igualdad.	Proporcionalidad directa, inversa y compuesta y utilización de medidas (unidades, tiempo, capacidad) en relación a actividades cotidianas (económicas, sociales, culturales, naturales, políticas).	
		Interpretar la continua influencia y el impacto de la tecnología en los distintos	Geometría (distintas representaciones) aplicada a distintas situaciones socio-comunitarias, naturales, tecnológicas y económicas.	Geometría (distintas representaciones) aplicada a distintas situaciones socio-comunitarias, naturales, tecnológicas y económicas.
			Las Tic (calculadora, computadora, celular) como soporte en la construcción de conocimientos matemáticos, naturales y sociales.	

ción a los sectores con alta vulnerabilidad social, en el ámbito urbano y rural (rol del Estado y las relaciones de poder). Los aspectos económicos en la sociedad y la alfabetización económica. La dimensión económica y sus efectos en la vida social.	ámbitos de la vida cotidiana.	Argumentaciones orales complejas vinculadas al Estado, territorio y economía.
	Comprender y reflexionar críticamente sobre el rol del Estado en relación a otras instituciones y organizaciones locales. Comprender y utilizar herramientas económicas para el desenvolvimiento en la vida cotidiana en su contexto social.	Lectura aplicada a las relaciones entre ciudadanía y Estado, hacia la búsqueda de una sociedad equitativa. La escritura como herramienta tecnológica. Textos expositivos, argumentativos, narrativos, ficcionales y no ficcionales referidos a la diversidad y heterogeneidad social, local y regional. Economías regionales: Elementos que influyen en el cambio del paisaje (condiciones atmosféricas, el cultivo en función de la política agropecuaria). Políticas sanitarias de acuerdo con la normativa vigente y medidas de prevención y promoción vinculadas con la vivienda y la comunidad. Ciclo económico de la enfermedad y su influencia en la productividad del ser humano (desequilibrio físico, mental y psíquico). Sustentabilidad y características de la producción local. Inclusión y participación. El rol integrador de las redes sociales comunitarias. Tendencias demográficas de la región y migraciones en relación con el mercado del trabajo. Usos y funciones de la tecnología a nivel local y su impacto a nivel político, económico, cultural y social. Vulnerabilidad social y rol del Estado. La economía y su aplicación en la sociedad.

FORMACIÓN POR PROYECTO/ EJE: COMUNIDAD, CONOCIMIENTOS Y PROYECTO DE VIDA

SITUACIONES PROBLEMÁTICAS		CAPACIDADES ESPECÍFICAS	NÚCLEO CONCEPTUAL	
Vinculación con el conocimiento científico y su implicancia en la cotidianeidad y la relación con el entorno	El acceso al trabajo en la actual configuración social a partir de los nuevos requerimientos y la transformación en los modos de producción en la región.	Plantear y resolver situaciones problemáticas cotidianas utilizando distintas estrategias en función del desarrollo de habilidades cognitivas.	Operatoria de los diferentes conjuntos numéricos (Naturales, enteros, racionales, irracionales y reales) en el ámbito social, económico y natural.	
	Desigualdad y diversidad de género en la idiosincrasia correntina: escenarios culturales, sociales e institucionales que favorecen situaciones.	Elaborar razonamientos lógicos en forma oral y escrita que permitan detectar inconsistencias, y que posibiliten conclusiones claras y precisas en función de procesos metacognitivos.	Estadística (índices, tasas, frecuencias, demográficas) presente en diversos sistemas de información vinculados a las condiciones laborales y económicas del sujeto en su contexto local y regional.	
	Dificultad de las economías regionales para constituirse como forma de producción y construcción de identidad colectiva a partir de las tensiones con los procesos de globalización.	Interpretar y analizar variables de las diversas tipologías textuales (de forma y contenido) para la construcción del conocimiento.	Introducción a la matemática financiera (bonificaciones, descuentos, porcentaje, intereses) aplicado a situaciones sociales, económicas y laborales.	
	Configuraciones tecnológicas y la construcción del conocimiento. Las configuraciones identitarias a partir de nuevos entornos participativos de vinculación e interacción y la	Comprender y analizar, desde la utilización de nuevas tecnologías, las diversas posibilidades de acceso al conocimiento y comunicación con los demás.	Las Tic (calculadora, computadora, celular) como soporte en la construcción de conocimientos económicos, naturales y sociales vinculados a su desarrollo laboral.	Proyectos de vida contruidos desde la oralidad y la escritura.
		Reconocer fortalezas-debilidades de las economías regionales y construir estrategias de acceso/continuidad en el mundo del trabajo, para mejorar la economía individual y comunitaria.		Lectura aplicada a las relaciones entre economía y tecnología y su impacto social.
			Textos expositivos, argumentativos, narrativos, ficcionales y no ficcionales como vehículo para visibilizar la	

emergencia del conocimiento desde el acceso a la información.	Reconocer y elaborar documentación pertinente para el desarrollo de actividades laborales.	desigualdad y diversidad en el contexto local y regional. Ecología social: sistemas ecológicos de la región y sustentabilidad del ambiente. Influencia antrópica y su relación con la producción económica en la región. Tipos de trabajo, experiencias colectivas, desarrollo de proyectos propios. Relaciones igualitarias. Equidad de género. El desarrollo de las economías regionales. La economía social y solidaria como marco de acción comunitario. Las TIC. Sociabilidad e identidad.
	Favorecer las relaciones equitativas y solidarias en los distintos ámbitos y aspectos de la comunidad. Los aspectos económicos en la sociedad y la alfabetización económica. La dimensión económica y sus efectos en la vida social.	

SITUACIONES PROBLEMÁTICAS POR MÓDULO PARA EL NIVEL SECUNDARIO

MÓDULO I Eje: La Educación Ambiental	MÓDULO II EJE: Sociedad	MÓDULO III EJE: Construcción de Ciudadanía	MÓDULO IV EJE: Comunicación y Nuevas Tecnologías
La Biodiversidad y el desarrollo sustentable de la región territorial al NEA: El uso de los recursos naturales, los procesos productivos, la innovación científico-tecnológico y su impacto en la calidad de vida. El ejercicio del derecho a una vida saludable a nivel individual como responsabilidad del colectivo social.	Naturalización de los procesos de estigmatización social y la necesidad de construir relaciones humanas más equitativas y dignas. Condiciones de desigualdad y necesidades insatisfechas. Deficiencias en la habitabilidad y sus consecuencias en la constitución de contextos de vida. Desigualdad y diversidad de género en la idiosincrasia corriente: escenarios culturales, sociales e institucionales que favorecen situaciones de violencia de género. Nuevos paisajes en torno a la construcción de una sociedad heterogénea. Las tendencias demográficas. Las migraciones, el mercado del trabajo y la participación ciudadana.	El sujeto ante la relación derecho-deber: la necesidad de articulación entre su demanda y sus responsabilidades en contextos locales. De la formación ciudadana a la construcción del rol de actor comunitario local como integrante de un colectivo. Las relaciones de poder en atención a los sectores con alta vulnerabilidad social, en el ámbito urbano y rural (rol del Estado y las relaciones de poder).	Los medios de comunicación y los espacios virtuales como fuentes de información para el posicionamiento crítico y la construcción de ciudadanía. Naturalización de lo tecnológico: Alfabetización audiovisual. Nuevos paisajes textuales.
		Configuraciones tecnológicas y la construcción del conocimiento. Las configuraciones identitarias a partir de nuevos entornos participativos de vinculación e interacción y la emergencia del conocimiento desde el acceso a la información.	

Vinculación con el conocimiento científico y su implicancia en la cotidianeidad y la relación con el entorno.

MÓDULO I/ EJE: LA EDUCACION AMBIENTAL

SITUACIONES PROBLEMÁTICAS	CAPACIDADES ESPECÍFICAS	NÚCLEO CONCEPTUAL
Vinculación con el conocimiento científico y su implicancia en la cotidianidad y la relación con el entorno La Biodiversidad y el desarrollo sustentable de la región territorial NEA: El uso de los recursos naturales, los procesos productivos, la innovación científico-tecnológico y su impacto en la calidad de vida. El ejercicio del derecho a una vida saludable a nivel individual como responsabilidad del colectivo social.	Interpretar y analizar situaciones problemáticas planteadas desde el entorno social y natural para que se promueva construcción de conocimiento.	Diversidad biológica.
	Desarrollar estrategias para el manejo oral y escrito de distintas fuentes de información.	La región como mosaico de ecosistemas.
	Reconocer el valor de la sustentabilidad del ambiente desde lo literario y/o ficcional.	Historia ecológica de la región.
	Dominar los conceptos básicos aritméticos de los conjuntos numéricos trabajados.	Cambios en el paisaje: Consecuencias en los procesos productivos, y consecuencias de la acción antrópica.
	Participar en el abordaje y búsqueda de soluciones en situaciones problemáticas referentes a su ambiente utilizando los distintos razonamientos matemáticos contruidos.	Vinculación entre recursos naturales-innovación tecnológica.
	Elaboración de problemas (ambientales, de salud, médicos, entre otros) y su análisis desde lenguajes matemáticos, facilitando perspectivas de soluciones.	Industrialización de la producción en la región.
	Expresarse de manera adecuada utilizando	Fauna y flora protegidas. Legislación. Control ambiental.
		Salud y enfermedad. Nutrición.
		Endemias. Situación actual de la provincia y la región. Condiciones sanitarias personal, de la vivienda, barrio y comunidad.
		Importancia económica del ciclo de la enfermedad.
		Sociedad de consumo y consumos problemáticos (uso, abuso, dependencia y adicción) y repercusiones en la

	el lenguaje propio matemático.		calidad de vida.
	Desarrollar análisis abstractos y argumentaciones críticas relacionadas con modelos matemáticos.		Promoción de la salud: papel de la comunidad.
	Reflexionar críticamente sobre la utilización de los recursos naturales en los procesos productivos de la región y sus consecuencias en la calidad de vida.		Condiciones de vida y su relación con las enfermedades infecto-contagiosas.
	Contribuir con actitudes y prácticas responsables al respeto por la salud propia y la de su comunidad.		Traumatismos y situaciones de emergencia. Accidentes La oralidad como herramienta para la recuperación y construcción de saberes ambientales.
	Comprender la importancia de la diversidad biológica actual y su relación de equilibrio con el ambiente.		Lectura aplicada a la promoción y protección de la salud y la prevención de enfermedades.
	Interpretar y analizar modelos explicativos de biodiversidad y correlacionar con la situación actual en la región.		La Escritura aplicada a la producción de textos expositivos, argumentativos, publicitarios, narrativos, ficcionales y no ficcionales referidos a contextos de vida vinculados con la salud y el ambiente.
	Reflexionar y actuar como ciudadano alfabetizado en propuestas que contemplen la intervención del hombre y la mujer en el ambiente, usando tecnología, en relación con la producción agrícola.		La literatura (cuentos, relatos, leyendas, mitos) y su contribución al reconocimiento de las condiciones de vida.
	Valorar actitudes y prácticas saludables		Caracterización y usos de tipologías numéricas (números naturales, enteros, racionales y reales) en el ámbito natural. Desarrollo y operación de cálculos aritméticos básicos en relación a distintos conjuntos numéricos vinculados a las condiciones de salud y ambiente de su entorno

	que respalden decisiones ciudadanas en torno a la promoción de la salud. Proponer y contribuir responsablemente en campañas sanitarias escolares y barriales. Incorporar conductas sociales que contribuyan al bienestar sanitario común.	local y regional.
		El campo algebraico aplicado a situaciones ambientales en el contexto local y regional.
		Geometría aplicada para el desarrollo sustentable y el mejoramiento de la calidad de vida.
		Datos estadísticos (tablas, gráficos, expresiones matemáticas) presentes en los sistemas de información vinculados a las condiciones de biodiversidad y salud.
		Elaboración de conjeturas vinculadas a situaciones del ambiente, la tecnología y la salud.
		Proporcionalidad directa e inversa y utilización de medidas (unidades, tiempo, capacidad) en relación a actividades vinculadas con el ambiente y la salud y la producción.
		Sustentabilidad y biodiversidad en los procesos productivos de la región.
		Salud y Ciudadanía.

MÓDULO II/ EJE: SOCIEDAD		
SITUACIONES PROBLEMÁTICAS	CAPACIDADES ESPECÍFICAS	NÚCLEO CONCEPTUAL
Vinculación con el conocimiento científico y su implicancia en la cotidianidad y la relación con el entorno Naturalización de los procesos de estigmatización social y la necesidad de construir relaciones humanas más equitativas y dignas. Condiciones de desigualdad y necesidades insatisfechas. Deficiencias en la habitabilidad y sus consecuencias en la constitución de contextos de vida. Desigualdad y diversidad de género en la idiosincrasia correntina: escenarios culturales, sociales e institucionales que favorecen situaciones de violencia de género.	Utilización adecuada del lenguaje (oral y escrito) como herramienta argumentativa para el desenvolvimiento social del sujeto. Resignificar la lectura con sentido crítico a través de distintos soportes textuales de uso social, en referencia a los campos de conocimiento.	La conversación y el debate (oralidad) como herramientas de reflexión sobre la condiciones de vida digna y equitativa en sociedad.
	Generar, promover y participar de relaciones equitativas y solidarias en los distintos ámbitos y aspectos de la comunidad.	Lectura aplicada a la promoción de derechos sociales (vivienda, trabajo, diversidad de género) para el desenvolvimiento en sociedad.
	Reflexionar críticamente sobre situaciones desfavorables para el desarrollo de una vida digna.	La Escritura aplicada a la producción de textos expositivos, argumentativos, publicitarios, narrativos, ficcionales y no ficcionales referidos a contextos de vida en sociedades heterogéneas.
	Identificar la desigualdad de género en las relaciones sociales.	La literatura (cuentos, novelas y poesía) y su contribución al reconocimiento de condiciones de vida equitativas.
	Reconocer y respetar la diversidad de género de la población.	Inclusión e igualdad. Consecuencias de la estigmatización social a nivel local.
	Profundizar el conocimiento sobre la composición heterogénea de la sociedad en torno a características sociales, culturales, económicas y políticas.	Desigualdad en las condiciones y calidad de vida. Efecto en las trayectorias sociales y familiares. El rol del Estado.
		La desigualdad de género como construcción social.
		Violencia de género y discriminación en la sociedad.

		Utilizar y operar con eficacia distintos razonamientos cuantitativos.	Relaciones igualitarias. Equidad de género.
		Construir y desarrollar argumentaciones lógicas enunciables.	Tendencias demográficas de la región (trabajo, migración y ciudadanía).
		Construir modelos matemáticos para el análisis de situaciones cotidianas, referidas al ámbito social y económico local y regional.	Caracterización y usos de tipologías numéricas (números naturales, enteros, racionales y reales) en el ámbito social y económico.
		Interpretar información cualitativa a partir de datos cuantitativos.	Desarrollo y operación de cálculos aritméticos en relación a distintos conjuntos numéricos vinculados a las condiciones de habitabilidad y trabajo de su entorno local y regional.
		Anticipar y comprender situaciones de riesgo sanitario en función de condiciones sanitarias óptimas.	El campo algebraico aplicado a situaciones de desigualdad y diversidad económicas, migratorias, de género y laborales en el contexto local y regional.
		Reflexionar sobre condiciones de vida y sus expectativas de mejora.	Geometría aplicada a las condiciones de habitabilidad y estrategias socio comunitaria de vida.
		Interpretar situaciones concretas de vida y proponer acciones a corto plazo que aporten soluciones.	Datos estadísticos (tablas, gráficos, expresiones matemáticas) presentes en los sistemas de información relacionados con la migración y el trabajo.
			Elaboración de conjeturas vinculadas a la construcción de una sociedad diversa en el plano político, social, cultural, religioso y económico.
			Proporcionalidad directa e inversa y utilización de medidas (unidades, tiempo, capacidad) en relación a

			actividades vinculadas con desarrollo social y laboral.
			Legislación sanitaria. Condiciones de vida y su relación con enfermedades infectocontagiosas.
			Condiciones sanitarias personales y de vivienda.
			Demografía: migraciones, morbilidad y sus consecuencias en la salud.

MÓDULO III/ EJE: CONSTRUCCION DE CIUDADANÍA

SITUACIONES PROBLEMÁTICAS	CAPACIDADES ESPECÍFICAS	NÚCLEO CONCEPTUAL
El sujeto ante la relación derecho-deber: la necesidad de articulación entre su demanda y sus responsabilidades en contextos locales. De la formación ciudadana a la construcción del rol de actor comunitario local como integrante de un colectivo. Las relaciones de poder en atención a los sectores con alta vulnerabilidad social, en el ámbito urbano y rural (rol del Estado y las relaciones de poder).	Identificar sus derechos y responsabilidades como ciudadano y los profundizan en el marco de su comunidad. Comprender y reflexionar críticamente en torno al rol del Estado en la realidad local. Reconocer el papel de la participación ciudadana en la formación de la conciencia moral Identificar la democracia como forma de organizar el Estado y vinculan la actividad política con la búsqueda del bien común. Participar activa y críticamente en instancias democráticas donde se pongan en debate distintas problemáticas sociales, políticas, culturales, ambientales y territoriales posibilitando superar situaciones de inequidad y vulnerabilidad de su comunidad. Reconocer el lenguaje como instrumento de comunicación. Propiciar y desarrollar procesos para el mejoramiento social, familiar y socio-comunitario. Ejercer sus derechos como sujetos socio-político activo en su contexto local y regional. Participación activa en instancias de la vida escolar y social comunitaria.	Las instituciones públicas y privadas, organizaciones y actores locales. Reconocimiento y ejercicio de derechos. Derechos humanos, equidad y calidad de vida. Modos de Intervención y participación ciudadana en las distintas problemáticas sociales, políticas, económicas y culturales, regionales y locales. Vulnerabilidad social y rol del Estado. Problemas de la ética social contemporánea vinculados a contextos sociales-comunitarios. Fundamentos de la moral. Conceptos morales básicos: el Bien, la felicidad, la virtud. Poder y sociedad. Democracia y Estado de Derecho. Tiempos verbales (presente) para la

Vinculación con el conocimiento científico y su implicancia en la cotidianidad y la relación con el entorno

		Identificar los rasgos distintivos de los textos orales y escritos.	interacción social cotidiana.
		Identificar diferentes tipologías textuales (expositivos/ explicativos) y sus estructuras.	Estructuras gramaticales básicas para el desenvolvimiento social del sujeto en relación con sus deberes y derechos como ciudadano.
		Comprender la idea principal de textos escritos y orales.	
		Inferir y analizar el contenido de textos orales y escritos a partir de los elementos paralingüísticos del mismo.	Léxico cotidiano relacionado con el contexto inmediato del estudiante y su campo de acción social.
		Deducir el significado de las palabras desconocidas a través del contexto.	
		Reflexionar acerca de las normas lingüísticas de la Lengua extranjera y Lengua originaria.	Aspectos de la estructura lingüística (gramática y fonética) propia de la lengua extranjera y su contraste con el español.
		Utilización de las TIC como herramienta para la confección e interpretación de información en diversos soportes.	
		Desarrollar y fortalecer estrategias de argumentación y vinculación con los otros en diversos contextos, respetando la diversidad social y cultural.	
		Reconocer e identificar las intencionalidades discursivas presentes en los medios de comunicación y sistemas de información.	

MÓDULO IV/ EJE: COMUNICACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

SITUACIONES PROBLEMÁTICAS		CAPACIDADES ESPECÍFICAS	NÚCLEO CONCEPTUAL
Vinculación con el conocimiento científico y su implicancia en la cotidianidad y la relación con el entorno	Los medios de comunicación y los espacios virtuales como fuentes de información para el posicionamiento crítico y la construcción de ciudadanía.	Leer y comprender críticamente la organización textual de los hipertextos (géneros multimediales).	La oralidad en los medios de comunicación: usos y funciones aplicadas a contextos sociales cotidianos.
	Naturalización de lo tecnológico: Alfabetización audiovisual. Nuevos paisajes textuales.	Elaborar textos multimediales aplicando las dimensiones (semántica, sintaxis, morfología) y funciones del lenguaje.	Nuevos paisajes textuales: soportes audiovisuales virtuales como herramienta para fomentar la lectura aplicada a la construcción de ciudadanía.
	Configuraciones tecnológicas y la construcción del conocimiento. Las configuraciones identitarias a partir de nuevos entornos participativos de vinculación e interacción y la emergencia del conocimiento desde el acceso a la información.	Analizar críticamente los discursos de los medios de comunicación y otras producciones, acerca de diversos temas relevantes en el ámbito regional y local.	La Escritura hipertextual e hipermedial aplicada a la producción de textos referidos diversos sistemas de información.
		Utilizar adecuadamente los aspectos normativos de la lengua como herramienta de comunicación para representar e interpretar la realidad.	La literatura y sus aportes al acceso al conocimiento.
		Comprender y distinguir los diferentes soportes textuales realizados con signos de diferentes códigos, en diferentes contextos.	Tiempos verbales (presente y pasado) para la interacción social cotidiana.
		Utilizar estrategias de inferencia, anticipación y deducción de textos escritos y orales.	Léxico (hipertexto) aplicado a la tecnología (internet, redes sociales, juegos electrónicos) y los medios de comunicación (radio, televisión, telefonía y prensa (impresa y electrónica) para el desenvolvimiento social del sujeto en su contexto local y regional.
			Estructura lingüística (aspectos fonéticos, fonológicos y gramaticales) propia de la lengua extranjera y su contraste con el español.
			Elementos de expresión cultural en textos literarios: cuentos, poesías, novelas, leyendas, historietas y comics.

		Reconocer, identificar y valorar las normas lingüísticas de la lengua extranjera y la lengua originaria.	Los medios de comunicación y otras fuentes de información como insumo/herramienta para la construcción de ciudadanía local.
		Analizar la información que brindan las nuevas tecnologías e incorporarlas en el proceso de aprendizaje para el desenvolvimiento en distintos ámbitos de la vida social.	Las nuevas tecnologías y su aplicación a nivel local.
		Respetar la diversidad y valorar el aporte cultural de todos los pueblos.	Identidad y acceso al conocimiento a través de las NTIC Números naturales, enteros, racionales y reales aplicados al ámbito de la tecnología y los medios de comunicación.
		Comprender e incorporar las nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje para el desenvolvimiento en distintos ámbitos de la vida social.	Operatoria entre los distintos conjuntos numéricos vinculadas al desarrollo del conocimiento científico en el cotidiano vivir.
		Rever concepciones alternativas sobre confiabilidad de la información que se puede obtener a través del uso escolar de las nuevas tecnologías.	Geometría aplicada las nuevas configuraciones tecnológicas y su aporte a la construcción de conocimiento en contextos cotidianos.
		Utilizar las herramientas computacionales de cálculo numérico y simbólico para plantear y resolver problemas.	Uso de TIC en análisis estadístico e índices presentes en los diferentes medios de comunicación (tablas, gráficos, expresiones matemáticas).
		Analizar información cualitativa a partir de datos cuantitativos.	Léxico relacionado con la tecnología y los medios masivos de comunicación: radio, televisión y telefonía. Internet. Redes sociales y juegos electrónicos.
			Reflexión sobre diversos aspectos lingüísticos propios de la lengua extranjera y su contraste con la lengua regional o de contacto.

MÓDULO 5: BACHILLER EN CIENCIAS NATURALES

SITUACIONES PROBLEMÁTICAS		CAPACIDADES ESPECÍFICAS	NÚCLEO CONCEPTUAL
Los aspectos económicos en la sociedad y la alfabetización económica.	Comprenden y aplican la idea de historicidad en los procesos de la ciencia.	El hombre integrante de la biosfera: estructuras y funciones que intervienen en la relación hombre-ambiente.	
La dimensión económica y sus efectos en la vida social.	Interpretar y utilizar el manejo de la historia de las ciencias que implica entender y explicar los procesos biológicos y sus cambios.	El hombre como elemento socio-económico fundamental en el modelo económico regional.	
El acceso al trabajo en la actual configuración social a partir de los nuevos requerimientos y la transformación en los modos de producción en la región.	Proponer y difundir procesos que impliquen iniciativas escolares y sociales de promoción de la salud.	El ser humano como proyecto productivo en la región: acciones concretas de intervención en la geografía sustentable.	
	Reflexión sistemática y continua sobre la influencia antrópica en el desarrollo sustentable de la región.	Relaciones ecológicas intrínsecas al hombre como agente modificador del paisaje.	
Dificultad de las economías regionales para constituirse como forma de producción y construcción de identidad colectiva a partir de las tensiones con los procesos de globalización.	Interpretar y aplicar concepción de estructura del ser vivo dentro de Niveles de Organización como referente único que explica la interpretación filosófica que sustenta el significado de lo que se conoce como vivo.	Estructura productiva en relación con las economías regionales: ecología y salud.	
	Identifican rasgos distintivos del conocimiento científico y lo reconoce producto de razonamientos históricamente desarrollados.	Materia viva: estructura, funciones e interrelaciones que la caracterizan.	
	Comprende y propicia consideraciones	Caracterización del conocimiento científico: racional, metódico, universal y exacto aplicado al ámbito económico.	
		La ética ambiental aplicada al fortalecimiento de la producción y las relaciones laborales en el contexto local y regional.	
		Estadística (índices, tasas, frecuencias, demográficas)	

	éticas en torno a las actuales condiciones laborales y económicas en la región.	presente en diversos sistemas de información vinculados al ecosistema social, al paisaje, a los fenómenos físicos y atmosféricos, políticas sanitarias, entre otros, del sujeto en su contexto local y regional.
	Desarrollar estrategias de comprensión y razonamiento matemático.	
	Argumentar vinculando conocimientos previos y saberes adquiridos durante el proceso de enseñanza aprendizaje.	Las Tic (calculadora, computadora, celular) como soporte en la construcción de conocimientos naturales, sociales y económicos vinculados a su desarrollo individual y/o grupal.
	Interpretar y analizar variables de las diversas tipologías textuales (de forma y contenido) para la construcción del conocimiento.	El mundo laboral analizado desde la lectura de textos ficcionales Los textos instrumentales como herramienta de inclusión en el mundo del trabajo.
	Comprender y analizar, desde la utilización de nuevas tecnologías, las diversas posibilidades de acceso al conocimiento y comunicación con los demás.	Tiempos verbales adecuados para referirse a la vida cotidiana, a experiencias pasadas y a planes a futuro en una lengua extranjera.
	Utilizar estrategias de inferencia y deducción de las ideas principales de un texto oral y escrito.	Reflexión sobre diversos aspectos lingüísticos propios de la lengua extranjera y su contraste con el español.
	Utilizar adecuadamente los aspectos normativos de la lengua como herramienta de comunicación para representar e interpretar la realidad.	Estructuras gramaticales de la lengua extranjera.
	Desarrollar acciones y promover prácticas individuales y colectivas solidarias en el ámbito socio económico comunitario.	Léxico de lenguas extranjeras relacionado con el mundo científico.
	Conocer los derechos y obligaciones de los	Contexto socio histórico regional de la organización económica política y jurídica.
		El trabajo como actividad y herramienta de cohesión social en el ámbito comunitario. El desarrollo de experiencias socio económicas generadoras de conciencia democrática colectiva.
		Rol de la ciudadanía en la organización y defensa de

	distintos actores del mundo del trabajo y la economía.	derechos laborales, sociales, económicos, políticos y culturales a través del tiempo. Movimientos y organizaciones sociales.
	Reflexionar sobre el valor de la participación ciudadana (derechos y deberes) en torno a la defensa de las condiciones de vida y de trabajo de la región y a nivel local.	

MÓDULO 6: BACHILLER EN CIENCIAS NATURALES			
SITUACIONES PROBLEMÁTICAS		CAPACIDADES ESPECÍFICAS	NÚCLEO CONCEPTUAL
Configuraciones tecnológicas y la construcción del conocimiento.	Las configuraciones identitarias a partir de nuevos entornos participativos de vinculación e interacción y la emergencia del conocimiento desde el acceso a la información.	Conocer y usar apropiadamente el vocabulario específico acorde con el paradigma de la ciencia.	Paradigma evolutivo dentro de Ciencias Naturales: historia y estructura explicativa.
La biodiversidad y el desarrollo sustentable de la región territorial NEA: el uso de los recursos naturales, los procesos productivos, la innovación científico-tecnológica y su impacto en la calidad de vida.	El ejercicio del derecho a una vida saludable a nivel individual como responsabilidad del colectivo social.	Confeccionar producciones escritas que muestren aplicación de saberes relacionados con el conocimiento científico.	Provisionalidad del conocimiento científico: concepción epistemológica que sustenta los significados en Ciencias Naturales.
		Redactar propuestas concretas de acción en función de intervenciones sociales, sanitarias (y otros), dentro de la comunidad.	Modelos explicativos en Ciencias Naturales: química, física y biología.
		Conocer y construir modelos sencillos que representen estructuras químicas y moleculares que explican formas y funciones en los seres vivos.	Filosofía de la Ciencia: argumentos explicativos necesarios para entender estructura y funcionamiento de la materia viva y no viva.
		Interpretar y aplicar la concepción epistemológica en estructuras vivas.	Softwares: modelización de programas que facilitan interpretar geomorfología en función de las intervenciones del hombre en la región y en el tiempo; como así también explicar fenómenos astrofísicos y astronómicos que involucran a los procesos de la vida.
		Incorporar y manejar el significado de provisionalidad del conocimiento científico, en función de los cambios históricos, su contexto, y la explicación teórica que los sustenta.	Filosofía de la técnica: vinculación entre ciencia, tecnología e información aplicado al desarrollo sustentable a nivel local y regional.
		Identificar y comprender la relación entre ciencia y tecnología y reflexionan sobre su impacto personal, comunitario y ambiental	La ética ambiental y la gestión de los recursos naturales aplicados al uso y protección de los mismos.
			Principios y fundamentos de la Bioética.

	vinculándolo con el desarrollo sustentable de la región.	Logaritmo. Sistema de medición angular (sexagesimal, circular, polar).
	Identificar y comprender las consecuencias de decisiones aplicadas al entorno ambiental y sus recursos.	Trigonometría, identidades trigonométricas y Trigonometría esférica que permitan ampliar la visión geométrica espacial fundamental para el campo de ciencias naturales.
	Reconocer y aplicar los principios de la bioética para el desenvolviendo en el ambiente.	
	Manejar conceptos de astronomía relacionados con la esfera celeste y las distancias cósmicas, de tal forma, que permitan dar significado a los fenómenos astronómicos.	
	Modelizar matemáticamente los fenómenos y situaciones procedentes del mundo físico.	

MÓDULO 5: BACHILLER EN ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN

SITUACIONES PROBLEMÁTICAS		CAPACIDADES ESPECÍFICAS	NÚCLEO CONCEPTUAL
Los aspectos económicos en la sociedad y la alfabetización económica.	La dimensión económica y sus efectos en la vida social.	Comprender y caracteriza metodologías científicas para la construcción del conocimiento económico.	Epistemología de la Economía.
	El acceso al trabajo en la actual configuración social a partir de los nuevos requerimientos y la transformación en los modos de producción en la región.	Utilizar teorías éticas para el abordaje de problemas económicos y laborales actuales en el contexto local y regional.	Ética y Economía.
Dificultad de las economías regionales para constituirse como forma de producción y construcción de identidad colectiva a partir de las tensiones con los procesos de globalización.		Reconocer y analizar las relaciones sociales, económicas y productivas que definen el mundo del trabajo en contextos locales y regionales.	El trabajador como sujeto social y su vinculación con el mundo del trabajo.
		Participar de actividades económicas y socio comunitarias para modificar su entorno social.	Los principios de la economía social frente al paradigma de la economía tradicional.
		Gestionar e intervenir en propuestas/proyectos vinculados a problemáticas territoriales aplicadas a diversos campos ocupacionales.	El desarrollo socio-productivo regional y su impacto en el mundo laboral.
		Relacionar y aplicar las conceptualizaciones propias de la alfabetización económica para comprender las economías regionales.	Nuevas configuraciones económicas y productivas.
		Identificar y reconocer condiciones favorables para el desarrollo laboral en diversos	Desarrollo sustentable y necesidades básicas.
			La Contabilidad y el sistema de procesamiento de datos que contribuyen a la toma de decisiones.
			Logaritmos aplicados a la economía.
			Porcentaje, bonificaciones, descuentos aplicados a situaciones económicas y laborales.
			Intereses: simples, compuestos y devengados aplicado a situaciones financieras.
			Anualidades (pagos o cobros) presentes en las diferentes actividades financieras.

	campos ocupacionales.	Las Tic (calculadora, computadora, celular) como soporte en la construcción de conocimientos económicos vinculados a su desarrollo laboral.
	Desarrollar estrategias de comprensión lectora y razonamiento matemático financiero.	Estructura ecológica de la región: elementos que interactúan.
	Identificar, analizar y evaluar los fundamentos de las matemáticas financieras para la toma de decisiones y el impacto que tienen el valor del dinero a través del tiempo por medio de los diversos factores de capitalización.	Historia ecológica regional en relación con la producción.
	Interpretar los resultados obtenidos para la toma de decisiones que reditúan los máximos beneficios económicos y financieros de los distintos objetos económicos.	Influencia de estructuras productivas en marcha en función del tiempo de aplicación y nuevas posibilidades en la región.
	Conocer e interactuar con los fundamentos de la Historia de la Ciencia en relación con el contexto social e histórico de la región.	Flora y Fauna protegidas: elementos y procesos que tiendan a conservarlas.
	Interpretar los modos de producción en la región, y reflexionar acerca de su influencia social y económica en el entorno inmediato de vida.	Legislación sobre conservación del ambiente, y políticas públicas aplicadas al desarrollo sustentable.
	Actuar como agente activo en iniciativas ecológicas que acerquen a los individuos como partes de una sociedad en proceso de cambio.	Argumentaciones orales complejas como requerimiento para el acceso al mundo del trabajo.
	Proponer y aplicar modelos ecológicos en	Los textos instrumentales como medio de inclusión en el mundo laboral.
		Los mensajes lingüísticos y comunicacionales en publicaciones y propagandas.
		Tiempos verbales adecuados para referirse a la vida cotidiana, a experiencias pasadas y a planes a futuro en una lengua extranjera.
		Reflexión sobre diversos aspectos lingüísticos propios

	función de optimizar la producción regional.	de la lengua extranjera y su contraste con el español: Estructuras gramaticales de la lengua extranjera.
	Utilizar estrategias de inferencia y deducción de las ideas principales de un texto oral y escrito.	Léxico de lenguas extranjeras relacionado con entornos socio – económicos.
	Utilizar adecuadamente los aspectos normativos de la lengua como herramienta de comunicación para representar e interpretar la realidad.	

MÓDULO 6: BACHILLER EN ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN

SITUACIONES PROBLEMÁTICAS	CAPACIDADES ESPECÍFICAS	NÚCLEO CONCEPTUAL
Configuraciones tecnológicas y la construcción del conocimiento.	Reflexionan y discuten sobre la vinculación entre ciencia y tecnología y sus aportes para la construcción de conocimiento que posibilite el mejoramiento de las economías locales y regionales.	Filosofía de la técnica: vinculación entre ciencia, tecnología e información en escenarios económicos diversos.
Las configuraciones identitarias a partir de nuevos entornos participativos de vinculación e interacción y la emergencia del conocimiento desde el acceso a la información.	Identifican y comprenden las consecuencias económicas de decisiones aplicadas al entorno ambiental y sus recursos.	La ética ambiental y la gestión de los recursos naturales aplicados a las principales problemáticas económicas locales y regionales.
La biodiversidad y el desarrollo sustentable de la región territorial NEA: el uso de los recursos naturales, los procesos productivos, la innovación científico-tecnológica y su impacto en la calidad de vida.	Reconocen y aplican los principios de la bioética para su desenvolviendo como sujeto socio-productivo.	Principios y fundamentos de la Bioética y su relación con el derecho a la salud laboral.
El ejercicio del derecho a una vida saludable a nivel individual como responsabilidad del colectivo social	Contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos a través de acciones que impliquen progreso de la provincia.	Bases de los modelos económicos de producción, distribución y consumo a nivel provincial, nacional y regional.
	Reconocer las particularidades de los procesos productivos de cada sector de la producción regional desde una perspectiva del desarrollo sustentable.	Condiciones del mercado del trabajo y la producción. Nuevos requerimientos en el mundo del trabajo.
	Contribuir al mejoramiento de los procesos de desarrollo personal, familiar y socio comunitario.	Sostenibilidad y cuidado de los recursos naturales y su impacto en la producción.
	Reconocer el valor e importancia del rol de la mujer en el mundo del trabajo.	Marco jurídico normativo y de gestión en situaciones de discriminación o lesión de derechos individuales y colectivos garantizados por el estado.
	Conocer los mecanismos legales que brinda el Estado como forma de protección.	Dinámica y complejidad de la información que posibilita la toma de decisiones, la gestión y el control sobre el estado de una Organización y su entorno.

MÓDULO 5: BACHILLER EN CIENCIAS SOCIALES

SITUACIONES PROBLEMÁTICAS	CAPACIDADES ESPECÍFICAS	NÚCLEO CONCEPTUAL
Los aspectos económicos en la sociedad y la alfabetización económica.	Indagar y comprender el desarrollo socio histórico de las economías regionales y su implicancia en la actualidad productiva local.	Caracterización y desarrollo socio-histórico contemporáneo de las economías regionales y locales.
La dimensión económica y sus efectos en la vida social.	Interpretar reflexivamente distintas cuestiones sociales ligadas a la particular constitución y organización del mercado de trabajo.	El trabajo y la economía en la sociedad: la construcción social y la segmentación del mercado de trabajo.
El acceso al trabajo en la actual configuración social a partir de los nuevos requerimientos y la transformación en los modos de producción en la región.	Reconocer y valorar la heterogeneidad de trayectorias sociolaborales en torno a las economías regionales.	Evolución de la organización social del trabajo, cambios y continuidades en torno a los procesos de trabajo en la región y en los espacios comunitarios.
Dificultad de las economías regionales para constituirse como forma de producción y construcción de identidad colectiva a partir de las tensiones con los procesos de globalización.	Desarrollar herramientas para mejorar la formación e inserción en actividades laborales y productivas locales de distinto tipo. Desarrollar acciones y promover prácticas individuales y colectivas solidarias en el ámbito socio económico comunitario.	Trabajo decente. Informalidad y precarización del empleo. Políticas públicas a nivel local. Abordaje sociológico de la estructura y funcionamiento del mercado de trabajo, organizaciones e instituciones locales (públicas y privadas) y las relaciones entre actores intervinientes e intereses diversos.
	Conocer los derechos y obligaciones de los distintos actores del mundo del trabajo y la economía.	Economía social y solidaria. Autogestión, cooperativismo y mercado de trabajo.
	Identificar y valorar las implicaciones éticas de los aspectos económicos y construir reflexiones críticas con respecto al mundo laboral local y regional. Reflexionar y analizar criterios en el marco de deberes y derechos que posibiliten el desenvolvimiento pleno en diversos ámbitos laborales	Caracterización cualitativa-cuantitativa de trayectorias socio laborales comunitarias y su heterogeneidad a partir de las características actuales de las economías regionales y los modos de producción. El trabajo como actividad y herramienta de cohesión social en el ámbito comunitario. El desarrollo de experiencias socio económicas generadoras de conciencia democrática colectiva.

	potenciando su desarrollo físico y mental.	Rol de la ciudadanía en la organización y defensa de derechos laborales, sociales, económicos, políticos y culturales a través del tiempo. Movimientos y organizaciones sociales.
	Conocer e interpretar el contexto histórico-social en función de la cultura de la localidad.	Ética y Economía.
	Desarrollar estrategias de comprensión lectora y razonamiento matemático.	Deontología profesional.
	Identificar problemas, analizar soluciones y tomar decisiones en contexto situado contemplando lo global desde la integración de conocimientos de los campos abordados.	Estadística (índices, tasas, frecuencias, demográficas) presente en diversos sistemas de información vinculados a las condiciones de trabajo, salud y comunidad.
	Desarrollar habilidad para interpretar información cualitativa a partir de datos cuantitativos.	Geometría (distintas representaciones) aplicada a distintas situaciones socio-comunitarias, naturales, tecnológicas y económicas.
	Conocer e interpretar conceptos ecológicos que influyen en la planificación laboral local.	Las Tic (calculadora, computadora, celular) como soporte en la construcción de conocimientos matemáticos, naturales y sociales.
	Analizar las características de los procesos productivos de la región y sus consecuencias en la calidad de vida.	Historia de la producción en la región en función de modificaciones en el paisaje ecológico.
	Construir y aplicar propuestas ecológicas que integren la vida cotidiana y las nuevas perspectivas que brinda la escuela.	Producción local: impacto sobre el ambiente y sus consecuencias.
	Argumentar vinculando conocimientos previos y saberes adquiridos durante el proceso de enseñanza aprendizaje.	Acciones comunitarias: la huerta escolar como alternativa sustentable.
	Tiempos verbales adecuados para referirse a la vida cotidiana, a experiencias pasadas y a planes a futuro en una lengua extranjera.	Modelos de producción y su sustentabilidad ecológica Legislación ambiental, respeto por flora y fauna autóctonas.
		Peligro de extinciones, manejo ecológico al momento

	Reflexión sobre diversos aspectos lingüísticos propios de la lengua extranjera y su contraste con el español: Estructuras gramaticales de la lengua extranjera. Léxico de lenguas extranjeras relacionado con el mundo científico.	de pensar modelo de producción. El debate como ejercicio de análisis de una sociedad compleja y como medio para la generación de propuesta superadoras.
		Análisis de distintas fuentes de información como estrategias para la escritura de distintos tipos (informes, monografías, textos instrumentales).
		Tiempos verbales adecuados para referirse a la vida cotidiana, a experiencias pasadas y a planes a futuro en una lengua extranjera.
		Reflexión sobre diversos aspectos lingüísticos propios de la lengua extranjera y su contraste con el español: Estructuras gramaticales de la lengua extranjera.
		Léxico de lenguas extranjeras relacionado a definiciones del campo de lo social.

MÓDULO 6: BACHILLER EN CIENCIAS SOCIALES

SITUACIONES PROBLEMÁTICAS	CAPACIDADES ESPECÍFICAS	NÚCLEO CONCEPTUAL
Naturalización de los procesos de estigmatización social y la necesidad de construir relaciones humanas más equitativas y dignas.	Analizan críticamente problemas éticos de la sociedad contemporánea, confrontan visiones alternativas y desarrollan opiniones propias fundamentadas.	Problemas de la ética social contemporánea vinculados a contextos y condiciones de vida sociales-comunitarios.
Condiciones de desigualdad y necesidades insatisfechas. Deficiencias en la habitabilidad y sus consecuencias en la constitución de contextos de vida.	Conocen y caracterizan las condiciones necesarias de la moral y distinguen entre normas morales y normas sociales y culturales aplicadas a la constitución de una sociedad heterogénea y diversa.	Fundamentos de la moral: acciones, prácticas y costumbres referidas al Bien.
Desigualdad y diversidad de género en la idiosincrasia correntina: escenarios culturales, sociales e institucionales que favorecen situaciones de violencia de género.	Reconocen en la libertad del actuar humano el fundamento de su responsabilidad.	Autonomía y heteronomía en los sistemas morales. Condiciones necesarias de la Moral: libertad, responsabilidad y compromiso.
Nuevos paisajes en torno a la construcción de una sociedad heterogénea. Las tendencias demográficas. Las migraciones, el mercado del trabajo y la participación ciudadana.	Comprenden la democracia como forma de organizar el Estado y relacionan la actividad política con la búsqueda del bien común.	Las relaciones de poder en la sociedad. Relaciones entre poder y política. La democracia como orden político legítimo y la importancia del estado de derecho. Democracia política y democracia social.
El sujeto ante la relación derecho-deber y la necesidad de articulación entre su demanda y sus responsabilidades en contextos locales. De la formación ciudadana a la construcción del rol de actor comunitario local como integrante de un colectivo.	Conocen y aplican los conceptos de derecho y justicia en diversos ámbitos de la vida social y política.	El concepto de derecho. El papel de los derechos humanos en el desarrollo de una sociedad democrática. Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos en su desarrollo histórico. Valoración del derecho a la participación ciudadana, la justicia social, la solidaridad, y la diversidad social y cultural.
	Participar activamente de acciones que promuevan la equidad y solidaridad en los distintos Reconocer y respetar la diversidad de género de la población.	Organización económica, política y jurídica del territorio.
	Profundizar el conocimiento sobre la composición	El trabajo como actividad y herramienta de cohesión social en el ámbito comunitario. El desarrollo de experiencias socio económicas generadoras de conciencia

	democrática colectiva.		Rol de la ciudadanía en la organización y defensa de derechos laborales, sociales, económicos, políticos y culturales a través del tiempo. Movimientos y organizaciones sociales.
	ción heterogénea de la sociedad en torno a características sociales, culturales, económicas y políticas.		
	Identificar sus derechos y responsabilidades como ciudadano y reflexionar críticamente en torno al rol del Estado en la realidad local.		
	Desarrollar una actitud crítica y de propuesta en torno a problemáticas y conflictos sociales locales.		
	Analizar problemas sociales desde su dimensión política.		

ARTE: Transversal a todos los Módulos

SITUACIONES PROBLEMÁTICAS	CAPACIDADES ESPECÍFICAS	NÚCLEO CONCEPTUAL
Se aborda de manera transversal a todas las situaciones.	Reflexionar sobre el Arte y la Cultura popular en la contemporaneidad mediada por las tecnologías.	Demandas económicas sociales, políticas, culturales, étnicas, históricas y regionales, de los distintos colectivos sociales.
	Valorar el Patrimonio cultural y artístico tangible e intangible.	Culturas originarias y nuevas configuraciones sociales. Arte y Cultura Popular en la formación de identidad.
	Diseñar espacios de participación en actividades vinculadas al Arte, la Cultura y la integración.	Imágenes y contextos en el patrimonio cultural.
	Construir estrategias para la formación, gestión e intervención en propuestas y/o en el desarrollo de proyectos culturales para el campo ocupacional.	Arte, comunicación y tecnologías de la información en las relaciones humanas.
	Reconocer otros códigos, símbolos, iconos y señales que se presentan en el contexto diario, que conforman el campo semiótico y semiológico contemporáneo.	Cultura y aculturación.
	Conocer el léxico técnico adecuado al campo.	Patrimonio Tangible e Intangible.
	Reconocer los saberes de culturas y grupos sociales diferentes al grupo de pertenencia.	
	Reconocerse como sujetos protagonistas en la construcción de una identidad cultural propia en contexto.	
	Expresar a través de diferentes lenguajes artísticos.	

EDUCACIÓN FÍSICA: Transversal a todos los Módulos		
SITUACIONES PROBLEMÁTICAS	CAPACIDADES ESPECÍFICAS	NÚCLEO CONCEPTUAL
Se aborda de manera transversal a todas las situaciones.	En relación con uno mismo: - Aceptar el propio cuerpo para ayudar a encontrar y descubrir la realidad corporal propia. - Reconocer sensaciones corporales placenteras que orienten en la construcción del equilibrio psicofísico.- Expresarse a través del cuerpo (lenguaje corporal) para favorecer su expresividad. - Reconocer la importancia de la respiración. En relación con los demás: - Percibir el cuerpo de los demás. - Reconocer las diferencias corporales de uno mismo y de los demás. - Reconocer los mensajes corporales.	Corporeidad y la motricidad.
		Prácticas gimnásticas y expresivas.
		Prácticas corporales y motrices en el ámbito natural y otros.
		Expresión corporal como búsqueda del bienestar con el propio cuerpo (desarrollo personal) y el descubrimiento y/o aprendizaje de significados corporales y de otras manifestaciones corpóreo-expresivas más tecnificadas.
		La gimnasia como deporte de habilidades cerradas.
		La gimnasia como entrenamiento corporal, desarrollo y mantenimiento corporal: aeróbica, musculación, flexibilidad.
		La gimnasia para la salud, modelos higienistas y posturales.
		El juego por el juego mismo, como actividad recreativa y placentera.
		El juego como medio de desarrollo del pensamiento táctico, las capacidades logo-motrices, la resolución de problemas y como escuela de la toma de decisiones.
		El juego como medio de socialización.