



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

PARANÁ; 11 MAR 2011

VISTO:

La Ley de Educación Provincial N° 9.890, sancionada por el Poder Legislativo en fecha 22 de diciembre de 2008 y promulgada el 20 de Enero de 2009; y

CONSIDERANDO:

Que en su Artículo 73° se establece que *“La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad del sistema educativo de carácter presencial, destinada a la formación de adolescentes, jóvenes y adultos que no hayan completado la escolaridad obligatoria en la edad establecida reglamentariamente...”*;

Que el artículo 76° de la citada Ley dispone que *“El Consejo General de Educación establecerá, en el marco de los Acuerdos del Consejo Federal de Educación, la duración de la Educación Primaria y Educación Secundaria para Jóvenes y Adultos asegurando la validez nacional de los certificados y títulos”*;

Que en el conjunto de las Provincias se ha instituido la Educación de Jóvenes y Adultos presencial en tres (03) ciclos de duración tanto para el nivel primario como para el secundario y en consecuencia es necesario desarrollar nuevos Diseños Curriculares en el marco de la estructura prevista por Resolución N° 2158 C.G.E de fecha 25 de junio de 2009;

Que las características y particularidades de los sujetos destinatarios exigen definir una propuesta político-educativa específica que considere sus experiencias escolares y de aprendizajes previos, la incidencia de sus condiciones laborales en el cursado, sus expectativas e intereses, entre otras;

Que por ello, el currículum para la Modalidad presenta una organización y estructuración flexible en cuanto a la organización de los tiempos y espacios institucionales, al régimen de cursado y evaluación, la selección, organización y secuenciación de contenidos;

Que durante el ciclo lectivo 2009 se consultó a los docentes de la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en cada departamento de la provincia quienes realizaron importantes aportes y se recibieron las demandas y necesidades de los estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos, así como sus particularidades y las del contexto en el que se hallan insertos;

Que es decisión de la actual gestión educativa implementar el Diseño Curricular para la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos a partir del Ciclo lectivo 2011 para asegurar a los estudiantes la validez nacional de los certificados, en los establecimientos dependientes de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, de la Dirección de Educación de Gestión Privada y de la Dirección de Educación Especial, como así también en las escuelas que funcionan en las Unidades Penales de la Provincia de Entre Ríos donde se imparte Educación Primaria para Jóvenes y Adultos;





RESOLUCIÓN N°

0625

CGE.-

Expte. Grabado N° (1165752).-

Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

////

Que obra propuesta de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos elaborada en forma conjunta con otras Direcciones de nivel y de Programas transversales a todos los niveles del sistema educativo;

Que intervienen las Señoras Vocales del Organismo interesando el dictado de la presente Norma Legal;

Que corresponde al Consejo General de Educación, como órgano de planeamiento, ejecución y supervisión de las políticas educativas, aprobar los Diseños y Lineamientos Curriculares para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo y los Planes de Estudios de las diferentes carreras dentro de su ámbito de competencia, conforme lo establecido en el Artículo 166°, Inc. d) de la Ley 9.890;

Por ello;

EL CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESUELVE:

ARTICULO 1°: Aprobar el Diseño Curricular de la Educación Primaria para Jóvenes y Adultos comprendido en el Anexo que forma parte de la presente Resolución.-

ARTICULO 2°: Derogar los alcances de la Resolución N° 508/07 C.G.E. a partir de la emisión de la presente norma legal.-

ARTÍCULO 3°: Establecer que el Diseño Curricular de la Educación Primaria para Jóvenes y Adultos se pondrá en vigencia a partir del Ciclo Lectivo 2011 en todos los establecimientos que cuenten con propuesta educativa de la Modalidad Jóvenes y Adultos del Nivel Primario, dependientes de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos y Dirección de Educación de Gestión Privada.-

ARTÍCULO 4°: Establecer la implementación del Diseño Curricular de la Educación Primaria para Jóvenes y Adultos en todas las instituciones educativas (Escuelas de Educación Integral y Centros Educativos Integrales y Terapéuticos) a las que concurren jóvenes y adultos con discapacidad y cursen la educación primaria.-

ARTICULO 5°: Registrar, comunicar y remitir copia autenticada a: Presidencia, Vocalía, Secretaría General, Dirección de Planeamiento Educativo, Direcciones de Educación de Jóvenes y Adultos, Primaria, Especial y Privada, Jurado de Concursos, Direcciones Departamentales de Escuelas, Centro de Documentación e Información Educativa y pasar las actuaciones a la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos a sus efectos.-

JS/Pmt

ES COPIA

0625

ANEXO

PROVINCIA DE ENTRE RÍOS
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

DISEÑO CURRICULAR

EDUCACIÓN PRIMARIA DE JÓVENES Y ADULTOS

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

2011

Am



Educación
Consejo General de Educación
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, DEPORTES
Y RECREACIÓN
GOBIERNO DE ENTRE RÍOS

@prender

AUTORIDADES

GOBERNADOR

Sr. Sergio Daniel Urribarri

VICEGOBERNADOR

Dr. José Eduardo Lauritto

MINISTRO DE GOBIERNO, JUSTICIA Y EDUCACIÓN

Cdor. Adán Humberto Bahl

PRESIDENTE DEL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

Prof. Graciela Yolanda Bar

VOCAL

Prof. Graciela Maciel

Prof. Marta Irazábal de Landó

Lic. Soraya Flores

Prof. Susana Cogno

DIRECTOR DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Prof. Joel Wilfredo Spizer

DIRECTORA DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Prof. Inés Patricia Palleiro

SUB DIRECTORA DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Prof. Clara Beatriz Vivas

COORDINADORA PROVINCIAL EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Prof. Erminda Elena Calzia

COORDINADORA PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE CONDUCTAS ADICTIVAS, EDUCACIÓN SEXUAL Y EDUCACIÓN VIAL

Psp. Nora Clari

COORDINADORA PROGRAMA INTERCULTURAL BILINGÜE

Prof. Irene Larrea

COORDINADORA GENERAL DE TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y LA INFORMACIÓN

Prof. Gabriela Bergomas

COORDINADORA PROGRAMA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Prof. Cristina Martínez

COORDINADORA DE MEDIACIÓN PARA LA CONVIVENCIA EDUCATIVA EnREDarse

Lic. Adriana Wendler

COORDINACIÓN Y SUPERVISIÓN PEDAGÓGICA

Prof. Gisela Carolina Altamirano

Prof. Paula Mariana Dalingier

Prof. María Yamila Klocker

EQUIPO TÉCNICO

Prof. Celina Lescano

Prof. Mariela Moreno



Educación

Consejo General de Educación
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, DEPORTES
Y RECREACIÓN
Gobierno de Entre Ríos

ÍNDICE

<i>PRESENTACIÓN.....</i>	4
<i>1. ENCUADRE POLITICO EDUCATIVO.....</i>	5
<i>2. LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS.....</i>	6
<i>Historia de la Educación de Jóvenes y Adultos.....</i>	6
<i>3. MARCO GENERAL DEL DISEÑO CURRICULAR.....</i>	12
<i>3.1 Precisiones respecto del currículum de la Educación de Jóvenes y Adultos.....</i>	12
<i>3.2 Las instituciones educativas de la Educación de Jóvenes y Adultos.....</i>	17
<i>3.3 Los sujetos de la Educación de Jóvenes y Adultos.....</i>	19
<i>a. Los estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos.....</i>	20
<i>b. Los docentes de la Educación de Jóvenes y Adultos.....</i>	24
<i>3.4 Las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la Educación de Jóvenes y Adultos.....</i>	27
<i>3.5 Alfabetización.....</i>	29
<i>3.6 Educación y trabajo.....</i>	32
<i>3.7 La planificación de la enseñanza.....</i>	34
<i>3.8 Evaluación.....</i>	37
<i>4. ESTRUCTURA CURRICULAR.....</i>	40
<i>5. PROPUESTA CURRICULAR.....</i>	43
<i>5.1 Selección, organización y secuenciación de contenidos.....</i>	43
<i>5.2 Fundamentación de los Ejes Problemáticos.....</i>	44
<i>5.3 Fundamentación de los Ejes Transversales.....</i>	46
<i>a. La Educación Sexual en el currículo escolar.....</i>	47
<i>b. Prevención de Conductas Aditivas en el ámbito educativo.....</i>	49
<i>c. Tecnologías de la Información y la Comunicación.....</i>	51
<i>d. Pueblos Originarios.....</i>	53
<i>e. Educación Ambiental.....</i>	55
<i>f. Convivencia Educativa.....</i>	57
<i>g. Derechos Humanos.....</i>	57
<i>h. Educación y Seguridad Vial.....</i>	58
<i>6. EJES COMUNES A CADA ÁREA CURRICULAR.....</i>	59
<i>7. BIBLIOGRAFÍA.....</i>	62
<i>8. DESARROLLO DE CADA ÁREA CURRICULAR.....</i>	66
<i>8.1 Lengua y Literatura.....</i>	66
<i>8.2 Matemática.....</i>	86
<i>8.3 Ciencias Sociales.....</i>	109
<i>8.4 Ciencias Naturales.....</i>	129
<i>8.5 Artes y Educación Física.....</i>	144

PRESENTACIÓN

La Ley de Educación Provincial N° 9.890 sancionada a fines del año 2008, estableció que “La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad del sistema educativo de carácter presencial, destinada a la formación de adolescentes, jóvenes y adultos que no hayan completado la escolaridad obligatoria en la edad establecida reglamentariamente”.

Ha fijado como objetivos fundamentales, entre otros: “Promover la incorporación de los jóvenes y adultos en los niveles de la educación obligatoria del Sistema Educativo”; “Generar conocimientos y capacidades que permitan la continuidad de estudios”; “Propiciar el desarrollo integral y la calificación laboral de las personas que no hayan completado la educación obligatoria en los tiempos y edades previstos”; “Orientar las prácticas pedagógicas hacia la participación ciudadana y democrática”.

Explicita además, la mencionada ley, que el Diseño Curricular Institucional deberá ser “flexible y con adaptaciones de acuerdo con las características de los destinatarios y las necesidades y requerimientos del contexto en el que se desenvuelven”.

En este marco, presentamos los Diseños para la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos que posibilitará que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen en forma integral en la escuela, institución social atravesada por múltiples variables que la constituyen y definen. Trabajar el currículum escolar es repensar las prácticas socio culturales y los cambios que se producen en los escenarios sociales y educativos, es resignificar infancias, familias y contextos.

Es necesario desde los campos del conocimiento, responder a las demandas de cambios que surgen de la sociedad para poder, a través del currículum, orientar prácticas -institucionales y de aula- que desarrollen saberes, conocimientos, habilidades y valores para participar en la vida democrática argentina, como ciudadanos activos e informados.

La propuesta curricular ofrece a los jóvenes y adultos, oportunidades de ampliar sus horizontes y de acceder a la información y el conocimiento de manera tal que les permita actuar con libertad y mayor protagonismo en los procesos de transformación social, cultural o económica de la comunidad a la que pertenecen.

A los docentes, les permitirá resignificar sus prácticas educativas; analizar sobre el *qué* enseñar y *qué* aprender en relación a saberes y contenidos; decidir sobre los *cómo* y el impacto de las estrategias y recursos en la enseñanza y los aprendizajes; interpretar los diversos factores que intervienen en la cultura escolar y en la organización de las instituciones educativas.

La revalorización de la historia de la modalidad, la reflexión de las características de los sujetos, de las prácticas de enseñanza y de evaluación, de los ejes de las diferentes unidades curriculares, incluidos los contenidos transversales, el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes, el diálogo productivo y el trabajo colaborativo, permitirá optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de docentes y estudiantes de las Escuelas Nocturnas y los Centros Educativos para Jóvenes y Adultos y así, formar ciudadanos comprometidos y responsables.

Prof. Graciela Bar

Pte. del Consejo General de Educación




1.- ENCUADRE POLÍTICO EDUCATIVO

Las transformaciones acaecidas en los últimos años en los aspectos económicos, sociales, políticos y culturales, instalaron la necesidad de actualizar la Constitución Provincial, reformulando las leyes que regulan y norman la organización y el funcionamiento del Sistema Educativo de la Provincia de Entre Ríos.

Algunas de las problemáticas actuales que fueran planteadas en estos procesos de reformas como prioridad para el campo educativo, refieren a: la educación ambiental, los derechos humanos, la educación sexual, la paz y la no violencia, trabajo, ciencia y tecnología, la educación y seguridad vial; los cuales deben ser trabajados de manera transversal en todos los niveles del sistema educativo, según lo establece la Constitución de la Provincia de Entre Ríos en el Art. 260°.

En este marco surge como necesidad y a la vez como posibilidad, la revisión del diseño curricular de la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos, a partir de la sanción e implementación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación Provincial N° 9.890.

Consideramos que es esta una buena oportunidad para volver a pensar-nos, involucrados en ese proceso de transformación, a través del cual es posible reflexionar respecto de las experiencias y recorridos realizados, con el fin de superar las dificultades que se han identificado a partir del desarrollo del diseño curricular hasta hoy en vigencia en nuestra provincia (Resolución 508/07 C.G.E.), así como para recuperar aquellos aportes que hayan resultado valiosos.

El nuevo Diseño Curricular para la educación de los jóvenes y adultos entrerrianos, es producto del consenso entre los diferentes actores sociales, atendiendo las demandas y necesidades de los estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos, así como sus particularidades y las del contexto en el que se hallan insertos,¹ no para adaptarse al mismo, sino para brindarles las herramientas necesarias que les permitan una participación activa y crítica en la sociedad.

Dicho consenso ha surgido de las respuestas que se han planteado ante las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de educación queremos para nuestros jóvenes y adultos? ¿Qué educación se merecen los destinatarios de esta propuesta curricular? Para esbozar una respuesta se requiere de definiciones no sólo de carácter técnico, sino también y fundamentalmente políticas, siendo preciso correrse de aquella mirada que culpabiliza a los sujetos e individualiza responsabilidades, desconociendo la complejidad que entraña una situación de abandono, deserción y también de analfabetismo.

Las amenazas de desigualdad y exclusión social, demandan que la educación se constituya en un pilar fundamental para revertir estas situaciones que perjudican, principalmente, a aquellos sujetos alejados del capital cultural hegemónico que se transmite en las instituciones educativas.

En relación a ello, se destaca el lugar del Estado Nacional y Provincial como garantes de brindar educación pública integral, de calidad y permanente a todos/as los habitantes de la Nación y la Provincia de Entre Ríos.

Específicamente, la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos está destinada a concentrar esfuerzos para alfabetizar a todos los adolescentes, jóvenes y adultos que por distintas razones no han podido iniciar o dar continuidad a su escolarización primaria en la edad establecida reglamentariamente, tal como lo establece el Artículo 73° de la Ley de Educación Provincial. En este marco, la

¹ Ver Artículo 75° de la Ley de Educación de la Provincia de Entre Ríos N° 9.890.

educación de jóvenes y adultos se inscribe en el contexto de la Educación Permanente, comprendiendo programas de alfabetización, Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Laboral, Formación Profesional, Educación en Contextos de Privación de la Libertad y Educación no Formal.

Con el fin de garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad de la Educación de Jóvenes y Adultos, la mencionada ley establece que “El Consejo General de Educación diseñará programas a ‘término’, presenciales, semipresenciales y a distancia, destinados a posibilitar la erradicación del analfabetismo y para el desarrollo de propuestas educativas, particularmente en zonas rurales y de islas o a la población con sobreedad.” (Artículo 77°).

En cuanto a los objetivos de la Educación de Jóvenes y Adultos, en el Artículo 74° se plantean los siguientes: asegurar la educación de aquellos que no hayan completado su escolaridad, erradicar el analfabetismo; generar conocimientos y capacidades que permitan la continuidad de estudios; propiciar el desarrollo integral y la capacitación laboral; orientar las prácticas pedagógicas hacia la participación ciudadana y democrática; fomentar el análisis crítico en la valoración de la realidad histórica y social y de las actitudes personales y comunitarias de solidaridad e inclusión; elaborar propuestas educativas ajustadas a los perfiles, antecedentes y proyecciones de los destinatarios, en el marco de su historia escolar, personal y social.

2.- LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS

Historia de la Educación de Jóvenes y Adultos

Es preciso identificar los sentidos que se fueron construyendo a lo largo de la historia de la educación de adultos en la Argentina, retomando aquellos que nos permitan afirmar la especificidad del conjunto de prácticas y situaciones educativas que componen el campo. Se trata de reconocer los avances y retrocesos de las políticas estatales encarnadas por diferentes gobiernos en sus respectivos proyectos políticos.

Se pretende recuperar el pasado desde un sentido de lo común para problematizar el presente y proyectar el futuro de la educación de jóvenes y adultos, convocando de este modo a los diferentes actores involucrados.

Contexto de surgimiento de la educación de adultos

Si bien la educación dirigida a los sectores adultos de la población se reconoce como anterior a la educación de la infancia, este hecho no tuvo demasiada significación o repercusión en la configuración de la especificidad de la Educación de Adultos (E.A.) en sus orígenes. Por el contrario, en el proceso de gestación del Estado - Nación y siguiendo paradigmas de otros países, se privilegia la educación de los niños como los destinatarios de la constitución del sistema educativo nacional, aunque de manera segmentada socialmente.

Hacia fines del Siglo XIX el desarrollo de las relaciones de producción capitalista produjo la división internacional del trabajo, separando a los países manufactureros de aquellos otros productores de materias primas, condición esta última en la que se incorporaría Argentina al mercado internacional. El proyecto político de la Generación del '80 y de la acción política hegemónica del Partido Autonomista Nacional conforma

un modelo económico basado en la explotación agrícola –ganadera para la exportación con mano de obra intensiva en sectores rurales, de escasa densidad poblacional y bajos niveles de instrucción, debido a la privación de los derechos políticos y sociales por parte de los sectores dominantes. Era preciso proveer mano de obra capacitada, esto es, con cierta experiencia laboral para la realización de los trabajos agrícola -ganaderos requeridos. Precisamente, las políticas oficiales que impulsaron las grandes oleadas de inmigración tendieron a cubrir esta demanda.

Esto tiene consecuencias educativas debido a que es funcional al proyecto político: una educación básica segmentada, con un alto componente de disciplinamiento y la desatención de los adultos que en gran medida hablaban otro idioma.

Las diferencias de idiomas, creencias, ideologías y saberes que supuso la llegada de los inmigrantes a nuestro país, fue una cuestión que se tendió a resolver en el campo educativo especialmente, para lo cual se diseñó un dispositivo escolar que asumió como propósitos principales civilizar y forjar la unidad nacional desde un sentido fuertemente homogeneizador que sostuviera el proyecto político -económico. Así, los contenidos educativos propios de la explotación de la pampa húmeda, de vastos sectores del territorio nacional, provocaban cierta extrañeza respecto a la realidad próxima de los sujetos, con la que no se correspondían tales contenidos. Resultaba extraño para el habitante de la Puna estar obligado a escribir “*composición tema: la vaca*”, o los campos sembrados de trigo para el habitante de los Esteros del Iberá.

El proyecto moderno de educación contaba como destinatario fundamental a la infancia, en tanto se la comprendía como la etapa más susceptible de ser moldeada, educada conforme al prototipo de ciudadano- adulto pretendido.

El concepto de moratoria social permite entender esta priorización de la enseñanza de los niños, en tanto la concepción de infancia moderna supone un tiempo de espera en que debe y puede ser retirada de los circuitos productivos para ser preparada para un futuro próspero cuyo alcance se pretendía progresivo y lineal, cuestión que no se podía proyectar para el caso de los adultos, quienes eran concebidos como la mano de obra requerida para el proyecto de constitución de la nueva nación argentina.

Si bien en la *Ley 1.420 de Educación Primaria Común* del año 1884 ya aparece contemplada la formación de adultos, no se le otorga una importancia significativa, pues permanecerá en un plano de invisibilidad para las políticas estatales hasta principios del siglo XX cuando comienzan a cobrar nitidez distintas experiencias existentes y que fueran impulsadas en principio por los mismos docentes de las escuelas primarias infantiles, así como por algunos sectores de la sociedad civil.

En este contexto que podríamos señalar como fundacional, el interés estatal por la Educación de Adultos, se debió a la pretensión de regular y organizar bajo su tutela las experiencias existentes, aunque continuará persistiendo la imposibilidad para reconocer la especificidad de la modalidad, así como las características de los sujetos demandantes.

En el *Primer Reglamento y Plan de Estudios de las Escuelas Nocturnas* sancionado en 1901, se enfatizó el carácter prescriptivo y moralizador que debía adoptar la enseñanza de adultos, primando una tendencia normalizadora. La preocupación era la de generar un dispositivo de educación que captara aquellos sujetos que habían quedado fuera del alcance de los servicios de educación primaria común, lo cual representaba cierta amenaza para la constitución de la identidad nacional; en otros términos, el analfabetismo adulto comienza a visualizarse como problema en el marco de las pretensiones de regular lo diferente, lo otro, lo que de alteridad traía la inmigración. En el año 1909 y a través de diferentes experiencias que no siempre prosperaron y que surgían muchas de ellas al margen del impulso e interés del Estado, fueron finalmente

reconocidas por dicho organismo al modificarse el mencionado Reglamento; en el mismo, si bien no se dan modificaciones sustanciales, se incluye como un elemento novedoso la enseñanza de *materias especiales*, cuestión que había sido un punto de debate y motivo de reflexión entre posturas encontradas².

La relevancia de este hecho radica en que supone *un primer paso en el reconocimiento oficial de la demanda de la población adulta*, a lo cual debemos agregar la creación de las *escuelas complementarias* -legalmente reconocidas en el Reglamento sancionado en el año 1922- como otro hecho relevante en este proceso en el que comienza a delinearse aún de modo difuso, la especificidad de la Educación de Adultos.

Sin embargo, se instala fuertemente la idea de que se trata de una instancia ***compensatoria, subsidiaria del sistema de educación primaria infantil***, en tanto se comprendía al analfabetismo adulto en términos de un “efecto no deseado”, una “falla” en la capacidad de cobertura del sistema educativo, una deuda no saldada en la “edad apropiada” (la infancia) que se confiaba fuera superada a medida que se extendiera en todo el territorio; al mismo tiempo que se extinguieran por razones generacionales, los adultos demandantes de esa educación.

Puede decirse entonces que para las primeras décadas del Siglo XX se cuenta con una propuesta de educación de adultos que -aunque cobra cada vez más nitidez en el plano de la acción política educativa estatal-, impulsa acciones para dicho destinatario pero que no terminan de reconocerlo desde sus características particulares; produciéndose una ***infantilización del sujeto-estudiante***, pues más que una adecuación se realiza una traslación de las prácticas implementadas en la educación primaria infantil hacia el trabajo con adultos. Así, si bien se cuenta con un reglamento y plan de estudios propio, este no cubre todos los aspectos de la educación de adultos, vacancias que se cubren con la reglamentación del nivel primario infantil, existiendo una gran dependencia que demandará tiempo y esfuerzos para superarla. La diferencia más significativa entre una y otra oferta educativa será la inclusión de contenidos prácticos en la Educación de Adultos; por lo demás, al igual que lo que ocurre en la enseñanza primaria, el currículum de la misma es pensado fundamentalmente desde la transmisión de aquellos conocimientos considerados básicos e imprescindibles para la formación del ciudadano (leer, escribir y contar), proporcionándole al adulto herramientas que lo posicionen en igualdad de condiciones respecto de los demás. Recordemos que en esta etapa fundacional del sistema educativo argentino, las diferencias asociadas a la condición de extranjería, son negadas en tanto se perciben como aspectos negativos que deben ser superados mediante su anulación; pues se trabaja en función de un ideal de cultura e identidad nacional en relación al cual se determina como falta y carencia todo lo que se aleje de ese parámetro. Nos referimos a las diferencias interculturales. En este sentido la igualdad, más que un punto de partida de la práctica educativa se vuelve un horizonte de llegada, una meta a conquistar, en cuyo camino se avanzaba en tanto fuera posible anular todo vestigio de particularidad, de diferencia.

Esta representación del sujeto -ya sea niño o adulto- destinatario del sistema educativo argentino, se basa en una relación pedagógica autoritaria y paternalista, que

² A principios del Siglo XX surgen dos líneas pedagógicas enfrentadas: la modalidad democrático-radicalizada y la tendencia normalizadora; mientras que la primera impulsó experiencias innovadoras no solo en cuanto a lo metodológico, sino por la búsqueda del apoyo de los sectores populares, siendo las Escuelas de Puertas Abiertas una de ellas. Por otra parte, la segunda tendencia mencionada se orienta hacia el logro de la regulación estatal de todas las experiencias existentes. Ver Rodríguez, Lidia. “Sociedad Civil y Estado en los orígenes del SEA” en Puiggrós, A. (1991) Historia de la Educación en Argentina. Tomo II. Galerna. Bs. As.

más tarde se pretenderá transformar a partir de las experiencias inscriptas en la línea de la pedagogía de la liberación, de la educación popular.

Hacia la consolidación de la especificidad de la Educación de Jóvenes y Adultos

Desde la década del '30 en adelante se dan avances cualitativamente significativos respecto de la construcción de la especificidad de la educación de jóvenes y adultos, pues se comienzan a pensar nuevos sentidos y finalidades de la modalidad que permiten superar, aunque no definitivamente, la visión compensatoria hegemónica que existía hasta entonces. Esto tiene que ver con dos cuestiones: una, con el surgimiento de ***nuevas demandas de formación de la población adulta en función de las redefiniciones que se van dando en el campo socio-laboral***; y la segunda con el desarrollo de ***nuevos modos de entender el problema del analfabetismo***, no en términos cuantitativos, pues se comienza a percibir que no se compensa solo con la extensión del sistema educativo. La vigencia plena de los derechos políticos y sociales que se expresaron en la Constitución de 1949 durante los gobiernos del Presidente Perón, también fue un factor que impulsó el desarrollo de la educación de adultos que se complementó entonces con el desarrollo de una industria nacional, a partir de una organización económica basada en la sustitución de las importaciones.

Durante el período de los primeros gobiernos justicialistas la articulación educación y trabajo tendrá una gran incidencia en las propuestas y modificaciones introducidas en el campo de la educación de jóvenes y adultos, adquiriendo no solo una connotación económica, sino también y fundamentalmente, socio- política. Se produce una operación que tiende a ajustar las propuestas según los sujetos "reales" con quienes se trabaja, esto implica un punto sumamente relevante al concebirse a los adultos - hombres y mujeres- en función, no de sus carencias, sino de sus potencialidades en tanto se los reconoce como trabajadores y partícipes activos del nuevo proyecto político- económico nacional (L. Rodríguez, 1995).

En el marco de las políticas desarrollistas hacia la década del 60, se profundizará aún más dicha articulación, adquiriendo la educación técnico- profesional una fundamental relevancia, aunque resulte valorada y reconocida de modos contrapuestos. Desde los discursos de los países del primer mundo liderados por EEUU, se generó la convicción de que el desarrollo de las naciones dependía de la modernización e industrialización de los países, razón por la cual resultaba prioritaria ***la formación de mano de obra calificada***. Esta postura en relación al eje educación y trabajo, se basó en la Teoría del Capital Humano, según el cual era preciso formar y capacitar la mano de obra para que ésta se volviera aún más productiva y útil. Este análisis constituyó el argumento central de las denominadas ***pedagogías de la dependencia***; mientras que en contraposición se desarrolló la línea de las ***pedagogías de la liberación***, cuyo referente principal es el pedagogo brasileño Paulo Freire. Quienes adscriben a la pedagogía de la liberación, entienden y sostienen que el desarrollo pensado en los términos que lo plantearon las pedagogías de la dependencia, solo trae aparejada una mayor profundización y reproducción de las condiciones de desigualdad en que se encuentran los países del denominado tercer mundo o subdesarrollados.

Durante este período, que abarca las décadas del 60 y 70 específicamente, lejos de considerar al campo de la educación de jóvenes y adultos en términos de una homogeneidad ideológica, se destaca por la producción de múltiples experiencias, algunas de las cuales -desafiando los mandatos de distintas gestiones de gobierno-,

tuvieron un fuerte sentido popular, concretándose no solo al margen sino también dentro del mismo sistema formal.

Así, la gestión de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) - primer organismo creado en 1968 para atender y organizar la educación de jóvenes y adultos a nivel nacional-, aunque se inscribía en un contexto político conservador y concebía a la modalidad como un dispositivo para consolidar la hegemonía sobre los sectores populares (L. Rodríguez, 1997), dio lugar a experiencias que adscribieron a las ideas freireanas. Se propició así el germen de prácticas pedagógicas que dejarán profundas huellas democratizadoras, revolucionarias en la educación de jóvenes y adultos que aún perduran. Más allá de las críticas que se le hicieran a la pedagogía de la liberación, la misma dio lugar a la conformación de campos de resistencia ideológica y política, lo cual redundó en una resignificación de la formación brindada por la modalidad.

A través del Organismo de competencia ya mencionado, se dio lugar a avances importantes que modernizaron la modalidad, ampliándose los propósitos y ofertas de la misma, respondiendo a los intereses de distintos grupos sociales, se le prestó mayor atención a la formación de los docentes de la modalidad, así como a la elaboración de material bibliográfico para el trabajo con los alumnos, entre otras cuestiones relevantes.

Por otra parte, estos cambios también tuvieron que ver con el **surgimiento de nuevas concepciones a nivel nacional e internacional respecto de la alfabetización del adulto**, tema que se convierte en preocupación y prioridad “universal”. Organismos tales como la UNESCO, la OEA, la ONU comienzan a tener un mayor protagonismo en el campo de la educación de adultos, siendo los referentes principales de campañas y congresos en los que se aborda el problema.

El analfabetismo empieza a ser planteado no solo en términos de un problema de instrucción básica o fundamental, sino como un problema funcional. Es decir, se comienza a percibir que ya no basta con enseñar a leer, escribir y contar, sino que la escuela debe brindar herramientas que habiliten para la participación activa en la escena político-económica fundamentalmente, más allá de haberse entendido desde sentidos críticos transformadores o bien funcionalistas.

En este marco, el concepto de **formación permanente** adquiere relevancia, pues se vuelve imprescindible continuar formándose y capacitándose a lo largo de toda la vida, conforme se van dando los avances en el desarrollo de la tecnología, la industrialización, cuestión por la cual se verán permanentemente modificadas las demandas y requisitos laborales. Así, “*aprender a aprender*” se vuelve una categoría esencial para las prácticas de enseñanza en la modalidad.

Por otra parte, es preciso agregar que las teorías que planteaban la **no escolarización** también tuvieron su impacto, y aunque no representaron una amenaza respecto de la desaparición de la modalidad, cuestión que discursivamente se planteaba, sí permitió revisar y transformar las prácticas en relación a la misma.

A partir del golpe de Estado de 1976, esta Modalidad Educativa sufre graves impactos, uno de ellos es la disolución de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA), terminando abruptamente con todas aquellas experiencias innovadoras y transformadoras que impulsaba y que tanto aportaron al proceso de construcción de la especificidad de la modalidad.

Sin dudas esta decisión política se debe a la “**peligrosidad**” que adquirió la educación de jóvenes y adultos en este panorama político, lo cual entendemos, deviene de características que son inherentes a la constitución del campo y que hacen a sus rasgos identitarios, aún en el marco de políticas que negaron su especificidad:

- La oscilación entre el terreno de la educación formal y no formal, entre la educación sistemática y asistemática;
- La multiplicidad y diversidad de experiencias y de contextos en los que se desarrollaron las propuestas de formación;
- El modo en que las experiencias surgen y se sostienen en el tiempo: a partir de la iniciativa y preocupación de los mismos docentes, por la necesidad e interés de los sectores populares y de organismos no gubernamentales, por demanda de la misma población adulta, además de aquellas creadas por el Estado, cuyo accionar se basó en algunos casos en un reconocimiento posterior de experiencias que ya estaban en marcha;
- La necesidad de contemplar las características particulares de los estudiantes adultos para atraerlos y contenerlos, evitando la deserción y desgranamiento de este sector;
- La ausencia de una formación docente específica, lo cual obligó a los docentes a asumir la tarea de re-crear e inventar otros modos de enseñanza, que sean adecuados para esos adultos y jóvenes con los que trabaja;
- La necesidad de reconocer y trabajar con la cultura de los barrios y la historia de los sujetos adultos que asisten, para así darles viabilidad, legitimidad y pertinencia a las experiencias;
- La convocatoria, repetida en diferentes instancias, de actores sociales sin formación docente, que asumieron el lugar de formadores voluntarios y que trajeron consigo ideas revolucionarias en base a las cuales trabajaron;

Teniendo en cuenta lo expuesto, podemos decir que la educación de jóvenes y adultos se configura como *un campo permeable, flexible y propicio para el desarrollo de teorías pedagógicas innovadoras, críticas y democráticas*. Esto es una característica que en cierto modo la distingue del resto de los niveles y modalidades del sistema educativo, a la vez que es una potencialidad a la que no se debe renunciar.

Sin dudas que un campo educativo de tales características representa una amenaza para el orden social y político que se quiso imponer durante la última dictadura en Argentina; por ello no es casual que se anularan un sinnúmero de experiencias, se persiguieran y desaparecieran docentes, cuestiones que no escapan a la situación atravesada por todo el sistema educativo.

Con la recuperación de la democracia en 1983, se vuelve a crear la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA), la que funcionará hasta el año 1991, cuando comienza a perfilarse la Ley de Transferencia N° 24.049 según la cual los servicios nacionales pasan a manos de las provincias (Decreto N° 96/92).

Es durante la gestión de este período que *se crea la "Dirección de Educación del Adulto" de la Provincia de Entre Ríos*, según Ley N° 7.711; hecho de suma relevancia en el proceso de reconocimiento de la especificidad de la educación brindada por la modalidad. Sin embargo, analizando las modificaciones en cuanto a las denominaciones y dependencias de dicha Dirección, es posible comprender más profundamente el alcance y los límites de ese reconocimiento; es decir, no se trata solo de un mero cambio de nombres, sino que ello refleja distintas concepciones acerca de la modalidad, así como también da cuenta del lugar e importancia que le fue adjudicado dentro del sistema educativo provincial.

Así, se llegan a elaborar los primeros diseños curriculares provinciales para la modalidad, contruidos con la participación de los diversos sectores involucrados; durante la gestión de la Directora Profesora Stella Mary Rébora de Chiappino (1987-1991).

Pensemos que la denominación *Dirección de Educación del Adulto*, tal como surge, en principio supone una imposibilidad de reconocimiento respecto de quiénes han sido sus reales destinatarios, pues como se sabe no solo son adultos sino también jóvenes, adolescentes e incluso niños. Dar ese paso implica asumir una responsabilidad que es educativa, pero que también es política y social respecto de: cuáles son los factores que juegan para que esos adolescentes y jóvenes – y no únicamente los adultos – acudan a la educación destinada a la población adulta. Este problema fue alcanzando cierta visibilidad, trascendiendo el espacio áulico e institucional, hasta que hace relativamente poco tiempo, durante el año 2001, la Dirección comienza a denominarse *Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos*.

Este hecho es de suma relevancia, pero hay otro aspecto que se debe considerar al mismo tiempo, nos referimos a la posición que se le adjudica dentro de la oferta del sistema educativo. A partir de la Ley Federal de Educación N° 24.195 se establece que la Dirección de Educación de Adultos dependiera de la Dirección de Regímenes Especiales; lo que supuso un retroceso respecto de la consolidación de su especificidad.

Recién a partir de la vigencia de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en el año 2006, se recupera el carácter de modalidad y se impulsa la articulación con los otros niveles del sistema educativo, tratando de evitar los procesos de segregación propios del funcionamiento de circuitos diferenciados e inconexos. Ello supuso un desafío histórico importante, en el que se tiende a fortalecer el trabajo desde la *Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos* con una *proyección y sentido nacional*, en el marco de un Plan Educativo Provincial 2007 - 2011. También, a nivel nacional se han aprobado los “Lineamientos para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”, por Resolución N° 118 del 30 de septiembre de 2010 del Consejo Federal de Educación.

Actualmente la educación de jóvenes y adultos se inscribe en el contexto de la Educación permanente, es decir, en una nueva concepción de la educación, que consiste en el hecho de que el joven y el adulto aprenden durante toda su vida.

3.- MARCO GENERAL DEL DISEÑO CURRICULAR

3.1.- Precisiones respecto del currículum de la Educación de Jóvenes y Adultos

La elaboración de este nuevo currículum adquiere importancia en tanto es una oportunidad para redefinir y establecer nuevos lazos entre escuela y sociedad, re-significando así el sentido que la educación para los jóvenes y adultos adquiere en el contexto actual.

Es preciso tener en cuenta la complejidad y amplitud que abarca el término currículum, pues no se acota al alcance de un simple plan de estudio, sino que lo abarca a la vez que lo excede (Furlán, 1994). Se trata de un *marco referencial* para la acción, una dimensión general que pone en relación y da sentido de totalidad a la multiplicidad de elementos que involucra y de este modo articula (docentes, estudiantes, conocimiento, institución educativa, proceso de enseñanza, proceso de aprendizaje, entre otros). Según Alicia de Alba el currículum es una “*síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una*

propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios"³.

En tanto **propuesta político-educativa** no podemos concebirla como neutral o a-histórica, así como tampoco se puede pretender que sea una propuesta armónica u homogénea; dada la multiplicidad de intereses que los distintos sectores y actores sociales ponen en juego, inevitablemente se configura como un **campo de lucha** en el que esas intencionalidades convergen y no siempre coinciden, pues mientras unos tienden a volverse hegemónicos otros se les oponen o resisten (Alba, 1991). Partiendo de la idea que el conflicto y la lucha son características inherentes a todo proceso de construcción curricular, el presente Diseño no se configura a partir de una única voz, sino que trata de contener las voces de todos los sectores implicados, pues lejos de negar las diferencias, se ha querido incluirlas en una propuesta que solo así adquiere legitimidad y pertinencia.

Todo currículum es un espacio de lo **público**, con ello señalamos que se trata de una oportunidad privilegiada para proyectar **lo común**; cuestión sumamente valiosa en un contexto en que preocupa la fragmentación y vulnerabilidad de los vínculos sociales, en suma, las dificultades para pensarnos en términos de un nosotros (D'Iorio, 2007). Esto cobra aún mayor relevancia si se piensa que un gran porcentaje de los jóvenes y adultos que llegan a la Modalidad provienen de sectores sociales vulnerables, al tiempo que ellos mismos han sido los marginados del propio sistema educativo.

En este sentido y reconociendo que este es un problema que excede lo educativo, planteamos que el currículum de la Educación de Jóvenes y Adultos, no solo constituye un referente, sino también un **horizonte, donde lo público y lo común se articulan aquí en pos de garantizar la igualdad de oportunidades**.

Y en tanto referente y horizonte supone un carácter prescriptivo, aunque no por ello determinista, pues reconocemos un doble carácter:

- **Prescriptivo:** en tanto propuesta pública, enmarca lo que todos deben aprender incluyéndolos en un proyecto en común.
- **Abierto:** en tanto constituye una propuesta que se recrea en cada institución educativa, con la intervención de los sujetos que le otorgan vida a ese documento.

Aquello que se establece en el currículum prescrito, luego es transformado al re-contextualizarse en cada institución educativa en que se ponga en acto. En este sentido, es que no pretendemos que este nuevo currículum para la modalidad sea concebido como un instrumento homogeneizador, tal como funcionara en los orígenes del sistema educativo argentino; por el contrario, *debe potenciar recorridos de formación que permitan a los sujetos apropiarse de saberes y conocimientos que al transformar sus modos de pensar, de hacer y de sentir les permita superar la condición en la que arribaron a la institución educativa, enriqueciendo su propio mundo a partir del encuentro con otros diferentes, a la vez que los habiliten para insertarse como parte de un todo más amplio que los incluye en tanto ciudadanos*.

Para que se concrete este propósito, no solo debemos considerar aquello pre-escrito sino que también se deben tomar ciertos recaudos respecto del *alcance y significado que cada uno de los sujetos pedagógico-políticos involucrados le atribuyen a la noción de currículum en su práctica cotidiana*. Si se espera que se elabore un documento que contenga y además prevea todo aquello que demanda la práctica

³ Alba, Alicia. (1991) Currículum: crisis, mitos y perspectivas. Universidad Nacional Autónoma de México. México. Pág. 59-60.

educativa -aún suponiendo que ello fuera posible- se le estaría confiriendo a dicho instrumento un carácter cerrado, determinista y prescriptivo. La lógica instrumental que prima en este enfoque curricular, concibe a los sujetos como objetos de las relaciones de poder, negándoles la condición de sujetos crítico-reflexivos y autónomos, lo que implica la desprofesionalización de la tarea docente, la cosificación del conocimiento, así como la manipulación del alumno en tanto que objeto producido. Indudablemente esto habrá de ser revertido si lo que se pretende es la transformación y no la mera reforma de las prácticas.

Opera aquí una reducción de su significado a una de sus expresiones: *la formal*. Sin embargo, entendemos que la potencialidad transformadora y democratizadora del currículum surge de su carácter abierto y flexible, lo cual deviene de la participación plena y activa de todos los actores involucrados. Participación que, como decíamos, no concluye en la instancia de elaboración de los Diseños Curriculares, sino que continúa a través de su puesta en marcha, en este sentido señala Elliott: “el currículum se encuentra siempre en proceso de llegar a ser. Se desarrolla en y a través del proceso pedagógico”.⁴

En tanto desarrollo, el currículum supone otra de sus expresiones: el *currículum real o vivido*. En las prácticas pedagógicas cotidianas aquello que aparece pre-escrito siempre resulta alterado, lo cual indica que las características de los alumnos con quienes se trabaja, la identidad institucional, los recorridos de formación docente así como las demandas, proyecciones y esperanzas del contexto socio-económico e histórico de cada comunidad educativa, no pasan desapercibidas. Por ello, Alicia de Alba (1991) da cuenta de que el currículum no solo está conformado por *aspectos estructurales-formales*, sino también por *procesales-prácticos*.

Pero además hay que introducir otro aspecto pues las experiencias de aprendizaje o educativas no solo resultan del interjuego de lo que denominamos como currículum formal o prescrito y el real o vivido, sino que también devienen del *currículum oculto*. Esta última expresión nos permite avizorar que hay en las instituciones educativas ciertas condiciones y características que tienen efectos de formación aunque sean difíciles de advertir como tales, dado que forman parte del hábitus escolar y profesional. Hacemos referencia a características que conforman el paisaje cotidiano escolar tales como: las condiciones arquitectónicas de configuración de los espacios y de distribución de los sujetos en ellos; modos de regulación del tiempo y a través del mismo de las actividades y relaciones establecidas entre los sujetos; y normativas que preceden a los sujetos del presente, entre otras. Los efectos de formación y saberes que producen en los sujetos adquieren su fuerza al operar desde ese plano de invisibilidad y naturalización, que es preciso hacer explícito y visible.

Así, el hecho de que el currículum formal, incluso el real, sean excedidos o vulnerados, no debe adjudicarse directamente a aspectos voluntarios y concientes, sino que aquello que denominamos como currículum oculto también propicia aprendizajes que suelen contradecir los pretendidos desde el currículum formal y real. Tadeu Da Silva enumera entre esos aprendizajes que se proyectan hacia la vida social, los siguientes: “docilidad, autoritarismo, reproducción de relaciones de autoridad y poder, competencia, conformismo, racismo, sexismo, concepciones de sociedad y concepciones de conocimiento, preconceptos de varios tipos, chauvinismo, normas y actitudes para funcionar adecuadamente en una sociedad injusta y desigual así como en un lugar de trabajo jerárquico y autoritario.”⁵

⁴ Elliott, J. (1991) “El cambio educativo desde la investigación-acción.” Ed. Morata. Madrid. Pág. 24.

⁵ Da Silva, Tomaz Tadeu. (1995) “Escuela, conocimiento y currículum. Ensayos críticos.” Miño y Dávila. Pág.163-164.

Como puede apreciarse, la transformación curricular es una tarea que exige prestar atención no solo a lo que aparece de manera explícita y consciente, sino también a aquello que no se percibe inmediatamente, a menos que podamos interrumpir la familiaridad de las prácticas escolares cotidianas. Ello es mirar desde la perspectiva del extranjero, la de quien interrumpe lo cotidiano y experimenta cierta extrañeza con su mundo debiendo reinterpretarlo y reordenarlo:

“Situarse en la posición ventajosa del extranjero es poder mirar con perplejidad e interrogativamente el mundo en el que se vive. Es como volver a casa después de una larga estancia en cualquier otro lugar. El que regresa a casa percibe en su ambiente detalles y formas que nunca había visto antes. Descubre que tiene que pensar de nuevo los rituales y las costumbres de su pueblo para poder entenderlos.”⁶

Las instancias de elaboración del Proyecto Educativo Institucional, del Proyecto Curricular Institucional y la misma planificación áulica, son momentos en los que estos planteos pueden concretarse; para ello es necesario revisar las *representaciones y función* que se le adjudicaban a estas herramientas pedagógicas, en tanto ello puede estar obstaculizando el sentido que finalmente terminan cobrando en la acción. Elaborar cada uno de los mismos no debe reducirse al mero cumplimiento de un requisito burocrático, administrativo o de control de las prácticas, sino que constituye un momento del proceso de enseñanza en el que la práctica puede ser pensada más allá de las “urgencias” –no decimos a pesar de ellas o ignorándolas-. Se trata de un tiempo de detenciones necesarios en el que es posible reorientar, focalizar y anticipar modos de abordaje de los contenidos y problemáticas curriculares, en la que los docentes introducen adecuaciones o nuevas propuestas teórico-metodológicas más allá de las permanencias. Están de acuerdo no solo a sus recorridos de formación e inquietudes personales, sino también al perfil de los nuevos estudiantes con que deberá trabajar, la identidad institucional, las características de la población que se recibe. En este sentido, a través de la planificación institucional y áulica el currículum se articula con la evaluación del grupo de alumnos, y fundamentalmente con la evaluación respecto de la propia práctica docente áulica e institucional.

De acuerdo a lo dicho hasta aquí, estamos en condiciones de reafirmar que la transformación de las prácticas educativas no es una cuestión que se resuelve en un nivel propositivo, así como tampoco de un modo voluntarista e individual, sino que debe abordarse desde la complejidad que implica la puesta en marcha de este nuevo Diseño Curricular. Nos vemos abocados a la construcción de un horizonte en común que desafíe e interpele las prácticas, al mismo tiempo que provea de ciertas condiciones y respuestas que permitan potenciar el devenir en cada contexto institucional y social en particular. Consideramos a esta como una nueva oportunidad para visitar las prácticas y desnaturalizar sentidos instalados, de acuerdo a las vacancias y ausencias, así como también para recuperar y fortalecer aquellas experiencias que han sido y son consideradas como valiosas y enriquecedoras. Sin duda que las diferentes instancias de formación profesional que comprenden: la capacitación en servicio, la asistencia técnica, el trabajo con supervisores y coordinadores, las instancias de reflexión y producción institucional, entre otras, constituyen aportes fundamentales para concretar estos propósitos.

A modo de cierre, afirmamos que el currículum para ser una herramienta de transformación debe convertirse, sin lugar a dudas, en un “instrumento caliente” –al

⁶ Maxime, Greene. (1995) “El profesor como extranjero.” En Larrosa Jorge y otros. “Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.” LAERTES. Barcelona. Pág. 82.

decir de Furlán (1994)-, pues para mantener su temperatura se vuelve indispensable el trabajo crítico, reflexivo, cotidiano y compartido.

La especificidad del Currículum en la Educación de Jóvenes y Adultos

Luego de las precisiones anteriores, estamos en condiciones de afirmar que el Diseño Curricular para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos adquiere sentido en tanto se articula en función de los siguientes puntos nodales:

- Las características y particularidades de los sujetos destinatarios. El hecho de que se trate de jóvenes y adultos, exige definir una propuesta político-educativa específica que considere sus experiencias escolares y de aprendizaje previas, la incidencia de sus condiciones laborales en el cursado, sus expectativas e intereses, entre otras. Es por ello que el currículum para la Modalidad no puede conservar la organización y estructuración que tiene la Educación Primaria, sino que debe ser flexible en cuanto a la organización de los tiempos y espacios institucionales, el régimen de cursado y evaluación, la selección, organización y secuenciación de contenidos. Este punto es sumamente importante pues suele desvalorizarse la formación brindada por la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos en tanto se valora en función de criterios que tienen sentido para otras ofertas, como es la de la educación primaria infantil.
- La búsqueda y establecimiento de acuerdos compartidos, para fortalecer la articulación interna de las ofertas educativas que brinda la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, con el propósito de darle mayor coherencia y solidez. Esto no es un aspecto menor dada la diversidad y multiplicidad de experiencias que se inscriben dentro de la misma, a través de la cual se podrían subsanar dos problemas fundamentales: la fragmentación interna y la superposición de ofertas educativas.
- El fortalecimiento de la formación y práctica docente a través de la socialización de experiencias y saberes a que da lugar el devenir curricular, lo cual resulta aún más valioso al no existir una propuesta de formación profesional inicial específica para los docentes de la Modalidad. La elaboración en sí misma de este nuevo Diseño se comprende como instancia de formación en la medida en que permita rever las prácticas, desmitificar sentidos comunes, representaciones, valoraciones y prejuicios que suelen constituirse en obstáculos para el desarrollo de las mismas, además que permite conocer cómo trabajan los colegas, intercambiar saberes y lecturas, canalizar inquietudes y preocupaciones, como así también acordar criterios comunes.
- La centralidad de la cuestión pedagógico-didáctica en el marco del debate político-educativo, evitando a través de ello, perder de vista la especificidad y sentido de cada una de las instituciones educativas que comprende la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (Escuelas Nocturnas, Centros de Capacitación Laboral, Centros Comunitarios, Privados de Libertad).

De acuerdo con los puntos antes considerados, no quedan dudas acerca de la importancia de un currículum para la Educación de Jóvenes y Adultos, si en su devenir



se configura como una herramienta de construcción a la vez que de consolidación de la identidad y especificidad de la Modalidad.

3.2.- Las instituciones educativas de la Educación de Jóvenes y Adultos

La crisis de las Instituciones Educativas: ¿clausura o posibilidad?

*"A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos.
Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del
adiós. Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo ofrece
al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición, entre los indios del
noroeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista
que se inicia.*

*Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y
admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos,
recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla."*⁷

Si bien asistimos a lo que se define como crisis de legitimidad de la institución escolar moderna, no por ello se anula la posibilidad de sentidos e importancia que la escuela y las instituciones educativas tienen para la formación de las nuevas subjetividades.

Todos reconocemos como los cambios sociales y culturales propios de la época actual afectan a las instituciones sociales (familia, escuela, estado, principalmente), pero la diferencia tal vez radica en *el modo en que se significa la crisis*, mientras que algunos actúan desde el lugar de la resignación o de la impotencia añorando un supuesto orden perdido, otros reconocen a la crisis como constitutiva de los procesos pedagógicos. No debemos olvidar que todo orden es siempre una construcción y una pretensión que pugna por mostrarse natural, atemporal; ocultando y negando de ese modo los procesos de lucha, los conflictos de intereses que le dieron surgimiento.

Para el caso de la Educación de Jóvenes y Adultos, según sean las experiencias escolares y socio-laborales de quienes asisten a la Modalidad, sus expectativas y esperanzas proyectadas a futuro, así como los modos de pensarse a sí mismo y de resolver sus temores; el imaginario respecto de lo que la escuela les puede o no aportar será muy diferente, así como también respecto de lo que ellos mismos pueden o no lograr. Entonces, podemos encontrar que para algunos la escuela es un lugar poco o nada significativo. Dice Chartier, cuando la escuela deja de tener el peso de una conquista histórica, se la vive como si fuera una "fatalidad ineludible", resultando "difícil sentir hasta qué punto un derecho social es valioso cuando ya no hay que conquistarlo ni defenderlo."⁸ Para otros -como puede ser la situación de muchos de los jóvenes y adultos que deciden regresar al sistema para iniciar o dar continuidad a su formación-, la escuela sin dudas no les resulta un espacio socio-cultural indiferente, sino que por el contrario representa un lugar que puede ayudarles a revertir, de alguna forma, la situación en la que se encuentran. Podría decirse que el gesto de ir o volver a la escuela, para muchos es una apuesta para que otra cosa sea posible para sí mismos y los suyos, es un paso importante en la búsqueda de una variación para sus vidas.

No es sencillo asumir y trabajar en pos de estas expectativas depositadas en la escuela, no solo porque exceden el alcance de la misma, sino porque la escuela no puede limitarse a dar respuestas que las demandas recibidas le exigen. Que la escuela

⁷ Galeano, Eduardo. (1993) "Palabras andantes". SIGLO XXI. España. Pág. 86.

⁸ Chartier, Anne-Marie. (2004) "Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica." Fondo de Cultura Económica. México. P. 50

funcione según la lógica de la demanda, implica formar nichos de mercados donde cada sujeto interpelado como consumidor aprende a “elegir” qué quiere para sí; si pensamos que la escuela es el lugar donde se produce una interrupción de las lógicas neoliberales, se debe pensar en cuál será su oferta antes que dejarnos guiar por la lógica de la demanda (Pineau, 2007). Se trata de hacer una propuesta que convoque por la diferencia que marca respecto de lo que se vive a diario, no por la similitud con ello, de lo contrario ¿cuál sería la apuesta política de la escuela?

La igualdad no se conquista dando respuesta a las necesidades creadas por el mercado, sino luchando porque otro horizonte en común se avizore. Estamos convencidos que solo de este modo la escuela puede ser reivindicada –retomando a Anne-Marie Chartier (2007)– como *derecho social adquirido*.

Estas consideraciones nos llevan a redefinir el término *transmisión*, en tanto la institución escuela es uno de los lugares por excelencia, reservado para acoger a las nuevas generaciones y concretar el pasaje de aquellas experiencias y saberes considerados socialmente imprescindibles y valiosos. Sin embargo ese pasaje no implica solo la reproducción de la herencia, sino también su alteración y recreación:

“Pensar la educación no como práctica de transmisión que garantiza la conservación del pasado o la fabricación del futuro sino **como un acontecimiento que produce el intervalo, la diferencia, la discontinuidad, la apertura del porvenir.**”⁹

Por otra parte, entendemos que toda institución es concebida como un entramado de prácticas, de intereses, de modos de hacer y pensar que configuran la vida institucional, no como una totalidad homogénea y cerrada, sino como una multiplicidad de singularidades a partir de las cuales es preciso construir y fortalecer puntos de encuentro que potencien el trabajo en común, cuidando de no anular por ello las diferencias. La tarea de directivos, supervisores y coordinadores es particularmente la de impulsar un trabajo que es *con otros*, no *sobre* o *a pesar de* los otros, evitando establecer relaciones lineales o unidireccionales que terminan prescribiendo las prácticas y posicionando a los sujetos como ejecutores de políticas diseñadas y pensadas por especialistas o expertos.

En ese marco, el trabajo docente no debe ser comprendido como un trabajo solitario. Hablar de institución implica pensar en grupos que la constituyen y la sostienen; el trabajo individual, particular de cada uno de los miembros adquiere potencialidad en tanto logra articularse con el todo. Los problemas de deserción, repitencia y abandono escolar, por mencionar los más acuciantes actualmente, requieren de un abordaje que excede al trabajo áulico, de manera que el trabajo institucional e inter-institucional resulta imprescindible, al igual que sucede con la realización de abordajes interdisciplinarios. Por ello, destacamos la importancia de los distintos espacios y tiempos institucionales destinados al encuentro y trabajo en conjunto. Mencionamos entre ellos a las reuniones de parejas pedagógicas, las reuniones de áreas, las reuniones institucionales y todas aquellas que permiten fortalecer y reactualizar los proyectos educativos institucionales, curriculares y con ellos de mejora de las prácticas áulicas.

Es preciso aclarar que el hecho de que las prácticas educativas institucionales sean desbordadas, interpelando así lo prescrito, no tiene que ser leído necesariamente en términos de fracasos o falencias, sino como características inherentes a las prácticas educativas, pero como potenciadoras de cambios o transformaciones. Una doble fuerza opera en toda institución educativa: la de lo instituido, que tiende a conservar el orden dado, y la instituyente que tiende a alterar ese orden e introducir lo nuevo; el desafío es

⁹ Larrosa, J. y otros. (2001) “Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia.” Laertes. Barcelona. Pág. 416.

poder tensionarlas de tal forma que el abordaje de los problemas institucionales no se realice simplemente en función de restaurar órdenes perdidos, sino desde la posibilidad de hacer experiencias que potencien la fuerza política instituyente de los sujetos.

3.3.- Los sujetos de la Educación de Jóvenes y Adultos

Antes de avanzar en una caracterización de los estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos, hemos querido realizar algunas consideraciones respecto del mismo precepto que impulsa la escritura de este apartado. Nos referimos a **la necesidad de conocer al sujeto de aprendizaje para poder enseñarle**; las preguntas que todo “buen” docente debe poder responder parecen ser las siguientes: quiénes son mis estudiantes, dónde viven, cómo, con quiénes...

Ese supuesto que opera fuertemente en las prácticas y que debe su origen a la influencia del discurso de la Psicología en el campo educativo, responde al propósito de flexibilizar y adecuar las propuestas de enseñanza a las características de los educandos; lo cual sin dudas es una cuestión atendible y valiosa para toda práctica educativa que se precie de democrática. Sin embargo, las prácticas de poder que articula ese saber producido respecto de los estudiantes suele tener efectos de formación no deseados ni deseables; por ello nos interesa señalar que *ese conocimiento necesario del estudiante tiene sus límites*.

Todo conocimiento es siempre una producción, en la que si bien pretendemos reflejar al otro tal como ese otro es, al nombrarlo y definirlo estamos adjudicándole características que tienen relación con el hecho de ver cómo nosotros lo vemos y pensamos, con nuestras representaciones y expectativas respecto de los estudiantes, antes que con su supuesta esencia.

Olvidamos que no puede haber conocimiento puro, absoluto u objetivo de los otros, por más recaudos metodológicos y de otra índole que tomemos. Les habrá ocurrido encontrarse con colegas en un diálogo en el que se cree estar hablando de estudiantes diferentes, cuando en realidad ambos refieren al mismo o viceversa; o que un estudiante que llega con un “mal diagnóstico” luego los sorprende por su “buen comportamiento y rendimiento académico” contrariando así todas las vaticinios; pues esto no se debe a simples excepciones sino que da cuenta de la fragilidad de las certezas en que afirmamos nuestro conocimiento.

En relación a ello señalamos algunos riesgos a considerar:

Las prácticas de encasillamiento del estudiante suelen funcionar de modo “pedagógicamente tranquilizador”. Es decir, hay situaciones en las que el conocimiento de la condición socioeconómica del estudiante justifica que se le enseñe poco o menos, o lo básico, o lo mínimo; del mismo modo que produce cierta resignación en cuanto a demandarle y exigirle aún más, porque a nuestro juicio sus carencias los limitan. Podríamos sustituir esas carencias por la constitución familiar del estudiante, su experiencia escolar previa, incluso a veces la escolaridad de sus hermanos mayores y darían más o menos el mismo resultado: todo anticipa su propio fracaso. Cuando el saber opera de este modo se suele escuchar: “demasiado hace con las carencias que tiene, con la familia que tiene, con la edad que tiene...”, “no me sorprende si es hermano de...”, “repitió, abandonó tantas veces, por lo menos que permanezca incluido...” y cuántas más se podrían agregar.

Entonces, dado este panorama, la “necesidad” de conocer al otro para enseñarle debe ser interpelada con los siguientes interrogantes: ¿para qué queremos conocer a nuestros estudiantes y qué hacemos con ese conocimiento que producimos? La

enseñanza ¿solo es posible en tanto se conoce al otro? ¿Qué conocemos del otro cuando decimos que lo conocemos? ¿Es posible conocer al otro o qué significa aquí conocer al otro?

Específicamente, podríamos preguntarnos respecto de: para qué usamos la información de la evaluación diagnóstica inicial, qué valor le damos a las fichas de seguimiento, a la información que nos brinda la evaluación de los aprendizajes.

Otra de las aristas que conlleva esa exigencia de conocer al otro, es la de que ***toda propuesta educativa para no ser desigual, ni excluyente debe adecuarse al estudiante y su contexto***. Pues este criterio no siempre funciona como se espera, una propuesta que se adecua puede resultar sumamente excluyente y no es que se trate de una adecuación errónea puesto que en esos términos cualquier adecuación resultará siempre insuficiente.

La aproximación que a continuación se hace respecto de quiénes son los estudiantes de la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos, no pretende convertirse en una tipificación de los mismos, sino que se construye a partir del modo en que son caracterizados, pensados e imaginados en el discurso pedagógico, con el fin de advertir lo que esos saberes habilitan o no para su formación.

a. Los estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos

La heterogeneidad de la población de la Educación de Jóvenes y Adultos, si bien no es una característica privativa de esta Modalidad del Sistema Educativo, le da ciertos matices particulares, los cuales no pueden ser desatendidos. Estos tienen que ver con:

- ***Cuestiones de género:*** tomar la decisión y sostener el cursado también tiene relación con las cuestiones de género, la construcción moderna del rol femenino y masculino ha ido modificándose, en el marco de las transformaciones de la familia y del mundo del trabajo. El hombre como cabeza de familia, era quien proveía el sustento económico. En la actualidad encontramos que muchos de ellos están desempleados y son las mujeres las que sostienen la economía del hogar, o ambos a la par en la mayoría de los casos. Además, la mujer ha logrado que se le reconozcan derechos, así como también ha logrado mayor independencia y autonomía ganando terreno en espacios sociales, culturales, políticos y económicos. Sin embargo, estos cambios o logros sociales no han sido internalizados de la misma forma por todos; es por ello que entre los estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos nos encontramos con que algunas mujeres cuentan con el apoyo de su entorno familiar, mientras que otros intentan replegarlas al espacio de la vida privada, señalando la maternidad y las tareas del hogar como sus ocupaciones exclusivas. Para la mujer suele ser más conflictivo su salida del hogar y asistencia a la escuela, dadas las tareas que su maternidad o que el hogar le implica.

En este marco, las instituciones de la Educación de Jóvenes y Adultos pueden ayudarles a dar cuenta de la importancia y valor que la decisión y el esfuerzo por educarse implica para las mujeres y también para los hombres.

- ***Diferencias etarias:*** históricamente se ha identificado al adulto como el destinatario principal de la educación brindada en esta modalidad; sin embargo -como lo señala Lidia Rodríguez (1996) - esto supuso una *operación discursiva de ocultamiento* del destinatario real. Entre la población que se recibe hay adolescentes y jóvenes; y si

bien en las últimas décadas el ingreso de este grupo etario se incrementó notablemente, no es un fenómeno absolutamente novedoso en la Modalidad¹⁰.

Teniendo en cuenta que dichos sujetos son quienes han quedado fuera del alcance del sistema escolar -la autora utiliza la expresión "*marginados del sistema escolar*"¹¹-, **la Educación de Jóvenes y Adultos se constituye en una propuesta que tiende a restituirles el derecho a la educación**, lo cual resulta invaluable.

Entonces, si reconocemos que tanto los adultos como los adolescentes y jóvenes constituyen los destinatarios de la educación de esta Modalidad, es preciso responder las siguientes cuestiones: *¿qué significa ser adolescente, joven y adulto en el contexto actual?* *¿Qué concepción tienen los diferentes actores educativos respecto de ellos?* No es posible dar respuestas acabadas ni generalizables, sino señalar el carácter histórico de la construcción de esas subjetividades: para las sociedades modernas, la vida humana se desarrollaba de un modo lineal y progresivo, las etapas estaban definidas cronológicamente, proyectándose desde la inmadurez hacia el alcance de cierta completud o madurez biológica, cognitiva y emocional. Llegar a la edad adulta significaba convertirse en un sujeto pleno de conciencia, conquistar la independencia y libertad, pudiendo hacerse responsable del cuidado de sí mismo y de otros; el adulto era aquel que se encontraba en condiciones de formar su propia familia, así como también de conseguir trabajo. La adolescencia y la juventud eran concebidas como etapas intermedias, de inestabilidad y de crisis que se esperaba sean superadas, logrando así cierta armonía y estabilidad adjudicadas a la adultez. Este modo de caracterizar a cada etapa de la vida, ha sido alterado, desdibujándose los límites entre unas y otras, extendiéndose los tiempos de duración de cada una, e incluso algunos hablan de desaparición de ciertas etapas. Así, mientras que para la Modernidad la edad adulta era la privilegiada, en la actualidad hay una exaltación de la juventud como la etapa de la vida en la que se quiere permanecer eternamente; vinculado con el desarrollo del mercado del consumo y de la cultura de la imagen.

El desarrollo y crecimiento no es sólo una cuestión biológica, sino que es también un fenómeno cultural, de manera que no puede ser pensado en términos lineales, progresivos ni homogéneos; ser adolescentes, jóvenes y adultos difiere no solo a nivel individual, sino también social - cultural e históricamente.

Hemos de revisar las representaciones del estudiante adolescente, joven y adulto, pues ello influye en el modo en que los interpelamos y redundando en la posibilidad de comprensión, de reflexión respecto de sus procesos de aprendizaje y de transformación de las prácticas docentes.

Por otra parte, estas consideraciones acerca de la edad resultan significativas en tanto han sido tomadas como un criterio de organización de la escuela graduada -teniendo en cuenta los aportes de la Psicología cognitiva, especialmente de la Psicogénesis-. Dadas las características de la Educación de Jóvenes y Adultos, la edad como criterio de organización pierde peso, dando lugar a pensar otros modos de organizar los grupos de estudiantes siempre que se respeten las diferencias y no se refuercen las prácticas de etiquetamiento, discriminación o de marginación.

• **Condiciones socio-económicas:** la mayoría de los estudiantes pertenecen a los sectores sociales más vulnerables, expuestos a situaciones de pobreza, exclusión y

¹⁰ Aparece aquí una paradoja, pues aunque ha sido el adulto el sujeto que se percibía como el destinatario de la educación de la modalidad, sin embargo dadas ciertas condiciones que hemos analizado oportunamente, ello no ha evitado la infantilización del adulto.

¹¹ Rodríguez, Lidia (1996) Educación de Adultos (EA) y actualidad. Revista I.I.C.E. Año IV. N° 8. Pág. 83.

marginación social. Esto, sin embargo no sólo que no anula las posibilidades de educabilidad, sino que debiera ser una obligación ubicarla de manera preponderante.

“Históricamente, si la educación se encontraba con sujetos que vivían en condiciones de pobreza, esa condición no se antepone a la posibilidad de poder educarse sino que la educación tenía por objetivo diluirla como diferencia, superarla, completarla.” Es preciso evitar que la formación de los sectores sociales más vulnerables y empobrecidos de lugar a ofertas diferenciadas, lo cual implicaría la fragmentación interna del propio sistema educativo, configurando circuitos diferenciados de educación y aprendizaje (Serra, 2004).

Por otra parte, la pobreza y vulnerabilidad social, no debe ser entendida como un estado, sino como un proceso histórico (Castel, 1998) que los condiciona. Las políticas de flexibilización laboral en el marco de la primacía del capitalismo financiero por sobre el productivo, han dibujado un panorama social fragmentado, en el que las brechas entre ricos y pobres aumentan, al mismo tiempo que crece el número de estos últimos concentrándose la riqueza en pocas manos. No podemos reducir un problema socio-económico mundial al nivel de lo individual, culpabilizando a los mismos sujetos por la condición en la que se encuentran, en tanto ella los excede. El tratamiento de la exclusión social, como señala Castel, no puede reducirse al tratamiento de los excluidos, así como tampoco se resuelve solamente a través de la formación o capacitación laboral; el que los sujetos consigan o no trabajo no depende exclusivamente del nivel de educación que tengan, esto hace a las posibilidades y límites de la educación.

Además, la situación laboral de los estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos no es homogénea: mientras que algunos han logrado sostener su trabajo, otros se encuentran desempleados y/o son beneficiarios de planes sociales. Frente a esto, el proceso de formación pasa principalmente por la provisión de herramientas que si bien no pueden anticipar, predecir o prever los acontecimientos a los que se verán expuestos, sí los posiciona en mejores condiciones para afrontar las adversidades.

Frente a las transformaciones en el mundo del trabajo debemos preguntarnos: ¿para qué mundo del trabajo los preparamos? ¿Cómo se los vincula con el mundo del trabajo? ¿Qué relación se establece entre la educación para el mundo del trabajo y la transmisión cultural? (Sarlo, 2001).

- *Diferentes saberes y experiencias de formación*: la pretensión homogeneizadora de la escuela moderna ha construido cierto parámetro de normalidad, en base al cual se clasifican, califican y distribuyen los sujetos en el campo educativo. Al respecto señala Skliar: “¿Qué es lo normal? ¿Quién dice normal? ¿Y a quién, sino a sí mismo, está mirando?”¹²

En la Educación de Jóvenes y Adultos, como en todas las prácticas educativas del sistema, es imprescindible tomar los recaudos para que el discurso acerca de la diversidad no se articule con prácticas de homogeneización y normalización, que terminan contradiciendo aquello que se enuncia discursivamente, así como también encubren prácticas de exclusión y negación de la alteridad en educación.

- Frecuentemente las experiencias previas de formación sistemática de estos sujetos, están ligadas a situaciones de *fracaso, abandono o repitencia escolar*. Si acordamos con que “Es al fracaso escolar y no al alumno fracaso al que hay que poner bajo

¹² Skliar, Carlos. (2006) Experiencia y alteridad en educación. Curso de Posgrado. Clase N° 7. FLACSO.

sospecha”¹³, es preciso repensar el aporte que la escuela hace y podría hacer para con estos estudiantes ya que la intención es reformular el modo de plantear los problemas de aprendizaje evitando culpabilizar al estudiante al identificar causas de los mismos.

Dadas estas experiencias, es preciso trabajar con el estudiante de manera que pueda fortalecer su autoestima, frente a sus compañeros o familiares.

• *Motivaciones, expectativas e intereses diversos respecto de su escolaridad:* ya hemos mencionado el valor de la decisión de quien asiste a la Modalidad. Los intereses que se juegan son diversos, mientras algunos buscan formarse en un oficio para mejorar su condición socio-económica o para perfeccionarse en aquella tarea que desempeñan; otros lo hacen para saldar deudas y postergaciones para consigo mismo, como desafío personal o búsqueda de un espacio dedicado para sí.

Hemos de colaborar para que la institución escolar se convierta en un espacio socio-cultural del que puedan apropiarse de saberes y prácticas que les resulten significativos en términos de una formación integral.

Las principales problemáticas sociales y culturales que los afectan son los embarazos a temprana edad, adicciones, desconocimiento de prácticas de cuidado del cuerpo y la salud, entre otros.

• *Contextos de privación de libertad:* en el marco de las actuales Leyes de Educación Nacional N° 26.206 y Provincial N° 9.890, se contempla a la educación en Contextos de Privación de Libertad como un derecho que debe ser garantizado por el Estado.

En la Ley de Educación Nacional N° 26.206-Capítulo XII, Art. 55°- se expresan las garantías del derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad para promover su formación integral y desarrollo pleno. En tanto, en la Ley de Educación Provincial N° 9.890- Título XIV, Art. 92°-, se establece que la Educación en Contextos de Privación de Libertad constituye una modalidad que brinda la posibilidad de iniciar o dar continuidad a la escolarización de aquellas personas que se encuentren privadas o restringidas de libertad, accediendo así a propuestas educativas que serán supervisadas por las autoridades del nivel o modalidad que corresponda. El cursado podrán realizarlo en establecimientos carcelarios, en instituciones de régimen cerrado o en condiciones que impiden la asistencia a establecimientos educativos donde se dicte educación obligatoria.

Es en este marco, en el que a partir del Ciclo Lectivo 2011 las escuelas de Educación Primaria de la Provincia de Entre Ríos que funcionan en las Unidades Penales, pasarán a depender de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos.

El motivo de tal traspaso se debe a que se considera que los sujetos pedagógicos de la Educación Especial y aquellos que se encuentran en contextos de privación de libertad no son los mismos; sin embargo durante mucho tiempo se ha considerado que los sujetos privados de libertad eran “irregulares sociales”, por lo que se suponía que padecían de alguna discapacidad, lo cual a su vez justificaba que fueran atendidos por docentes de Educación Especial.

Si bien esta concepción no ha sido del todo desterrada del imaginario social, la misma intenta ser cuestionada desde la legislación, las prácticas y modos de abordaje. Es así que se parte de la necesidad de revisar la noción de sujeto destinatario de la educación en contextos de privación de libertad, respetando no solo la edad cronológica

¹³ Rattero, Carina “El fracaso de la escuela en su “para todos”. Revista: “Ensayos y experiencias” N° 43 “EL fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones.” Ed. Novedades Educativas. Pág.49

de los mismos, sino sus derechos, entre ellos a la educación como derecho fundamental de proyección humana y social. El propósito será apostar a la reinserción e inclusión social de dichos sujetos, brindando las herramientas necesarias para lograrlo; por lo cual, la educación intramuros debe tender a mostrar otras posibilidades, otros mundos posibles, permitiendo que los sujetos encuentren razones que los alienten y estimulen en el intento de proyectar nuevamente su vida.

• *Estudiantes con discapacidad*¹⁴: entre los estudiantes que asisten a la Educación de Jóvenes y Adultos se encuentran sujetos con diferentes discapacidades; por lo cual es preciso considerar las condiciones pedagógico-institucionales en que se recibe y enseña a los mismos. Si partimos de la idea de que en todo grupo educativo hay alteridad, ya que todos somos diferentes, entonces el problema para la práctica de enseñanza no puede plantearse en términos de heterogeneidad-homogeneidad; sino por el contrario, la cuestión se inscribe en el siguiente interrogante: *cómo trabajar pedagógicamente con las diferencias y no a pesar de ellas*.

Para lograrlo se deberá reflexionar acerca de lo que entendemos por diferencias, a quiénes señalamos como “los diferentes” y qué marcas produce en ese otro a quien nombramos de tal forma; entonces sí se podrá abordar finalmente la pregunta sobre qué y cómo les enseñamos.

Sin duda resulta imprescindible el trabajo coordinado y en conjunto con los Equipos de Orientación Educativa¹⁵, reconocidos como configuraciones de apoyo ofrecidos desde la Educación Especial para acompañar y asesorar a los docentes de la Educación de Jóvenes y Adultos, pero de ninguna manera dichos equipos podrán sustituirlo en la tarea de enseñar. Señalamos que el tipo de trabajo a realizar debe ser en equipo, donde cada uno aporta sus saberes específicos, para construir una propuesta pedagógica que resulte significativa en términos de aprendizajes para cada estudiante.

b. Los docentes de la Educación de Jóvenes y Adultos

*"Nuestra única orientación ha de ser una preparación a la experimentación. Y esta preparación consiste en no ser imitativos, en no juzgar, en no interpretar mediante las categorías generales de lo que está bien o mal; esto es, se trata de no reducir la experiencia a lo que se nos da socialmente como lo conocido. Puesto que no sabemos qué puede nuestro cuerpo, de qué afectos es capaz, hasta dónde puede llegar nuestro territorio, hay que probar."*¹⁶

Uno de los nudos problemáticos que requiere especial atención al reflexionar sobre los docentes que deciden trabajar en la Educación de Jóvenes y Adultos de Nivel Primario, es la formación profesional. La ausencia de propuestas de formación específica y en menor medida de capacitación, han dado lugar a prácticas pedagógicas que no siempre incidieron en la mejora de la calidad educativa de la Modalidad. Así, la

¹⁴ Ley Nacional N°26.378 Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo; Ley Provincial de Educación N° 9.890 y Ley Provincial de Discapacidad N° 9.891. Documentos Provinciales: Lineamientos de la Educación Especial desde la Perspectiva de la Educación Integral y Orientaciones Curriculares.

¹⁵ Resolución N° 079/10 Consejo General de Educación.

¹⁶ Larrauri Maite. (2000) "El deseo según Deleuze" Ediciones Tándem Valencia. Pág. 50.

infantilización ha sido uno de los problemas tal vez más significativos a que han dado lugar esas ausencias; sin embargo, muchos docentes de la modalidad, han afrontado esas vacancias construyendo las propias maneras de enseñar, contemplando a los sujetos de aprendizaje y la especificidad de la práctica docente. Este *carácter artesanal* que ha adquirido la formación de nuestros docentes, constituye un punto de partida para esta transformación curricular, que por supuesto requiere ser fortalecida, puesto que “El arte no supone improvisación o espontaneísmo; requiere de estudio, de ensayo, de técnicas.”¹⁷

Si preguntamos *qué saberes son necesarios para enseñar en la Educación de Jóvenes y Adultos*, se advierte que no basta con el conocimiento de la propia disciplina o del campo de conocimiento que se enseña, sino que también es necesario saber respecto de la complejidad que entraña la propia práctica docente en la Modalidad. En principio esta afirmación supone reconocer que *a enseñar no se aprende solamente enseñando, sino que es preciso saber sobre ese “saber hacer”*; es decir que se requiere de una instancia reflexiva, de una toma de distancia respecto de la propia práctica que permita visualizar las articulaciones entre los contenidos disciplinares, las prácticas de enseñanza y los fundamentos teóricos que le dan sentido y resguardan su coherencia epistemológica.

Sin dudas que la preocupación por el cómo enseñar nos resulta sumamente valiosa y legítima. Ahora bien, *el problema surge cuando lo metodológico se reduce a lo instrumental, negando de ese modo los presupuestos que subyacen en toda propuesta metodológica*. La idea de que la enseñanza es un problema puramente instrumental, libre de connotaciones políticas e históricas, tiene que ver con una toma de posición respecto de la enseñanza, de raíz positivista, que oculta bajo un manto de supuesta “neutralidad” la fuerte regulación que se produce sobre el quehacer docente.

Si concebimos a los docentes de la Educación de Jóvenes y Adultos en términos de intelectuales críticos y transformadores (Giroux, 1990) y no como meros ejecutores de las políticas educativas; es una exigencia a la vez que un derecho que se hagan *explícitos, se conozcan y decidan profesional y críticamente los enfoques epistemológicos que sustentan las prácticas que se ponen en acto. Para la presente transformación curricular, esto es un requisito indispensable que se debe contemplar, tanto al interior de las instituciones educativas, como así en todas las propuestas de formación y capacitación docente*.

En este sentido, es que señalamos la necesidad de ejercer cierta vigilancia epistemológica acerca del saber sobre el saber hacer/enseñar; es decir, respecto de los modos en que los discursos docentes refieren, narran y leen lo que sucede, intentando advertir además aquello que no se dice, lo que se omite, lo que no puede hacerse visible.

Es preciso revisitar los modos de nombrar, contar o narrar lo que nos ocurre, pues en la misma formulación del problema suele radicar su imposibilidad de resolución, modos de decir que terminan ficcionando o re-produciendo esas realidades de las que se quiere huir. Y aunque paradójico, el lenguaje no refleja la realidad cual si fuera una exterioridad ajena al sujeto, sino que en él se cuela la representación de mundo que el docente ha ido construyendo a través de sus experiencias, dice Bruner:

“La *manera* en la que *uno habla* llega a ser con el tiempo la manera en la que *uno representa* aquello de lo que habla”¹⁸

Los discursos culpabilizadores se convierten en recursos al alcance de la mano que tanto más clausuran que habilitan posibilidades de resolución de los conflictos. El problema está en que no permiten volver a mirar-nos, leer-nos y pensar-nos más allá de

¹⁷ Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2008) “El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza.” Aique. 3ª ed. 5ª reimp. Bs. As. Pág. 161.

¹⁸ Bruner, J. (1988) Realidad Mental y Mundos Posibles. Cap. IX. Gedisa. Barcelona. Pág. 136.

los sentidos comunes que en la operación de señalar como culpables de los fracasos escolares al alumno y su contexto, a los docentes o el Estado; exteriorizando y polarizando responsabilidades a través de un análisis reduccionista y simplificador. No se trata de buscar culpables, sino de suspender esos sentidos y diagnósticos instalados en el lenguaje cotidiano escolar y preguntarnos acerca de por qué enseñamos como, enseñamos y a partir de ello pensar y proyectar otros modos en que podríamos enseñar.

Para lograr semejante cometido, es preciso superar la enajenación de la relación del docente con el conocimiento, que según María Saleme de Burnichon (1994), “es una relación casi olvidada”. El olvido nos habla de un corrimiento de la mirada o de su neutralización, que tiene relación con cierta postergación del problema en pos de otros que demandan atención de la política educativa. Con frecuencia es la urgencia de lo cotidiano lo que define cuáles son los problemas que merecen abordarse en la agenda educativa, cuestiones que llegan a adquirir tal centralidad al punto de saturar toda posibilidad de pensar otras escenas posibles para nosotros y los otros. Entonces nos encontramos con reclamos tales como “*para esto no me prepararon*”, expresión que denota cierto desborde y agobio ante la imposibilidad de descubrir un modo certero de anticiparse y resolver de una vez y para siempre todas las situaciones y conflictos. Sin embargo, como dice Carina Rattero¹⁹ (2007), no hay ni puede haber una pedagogía de lo inesperado, de la contingencia, pero sí “una pedagogía que pueda leer lo que acontece, una pedagogía de la situación, de la decisión, de la oportunidad”.

El problema es que la posibilidad de que el docente pueda constituirse como sujeto de la experiencia, le está vedada:

“Una doble cesura aqueja al maestro, como representante de lo ‘alto’, transmite el conocimiento y se hace cargo de proyectar, más como su tarea está en lo bajo no debe ‘volar’. Es decir, desde lo bajo debe sostener lo alto sin apasionarse”.²⁰

El imperativo pareciera ser de alienación: ninguna alteración, ninguna interpelación que desestabilice al docente, de lo contrario aparece la sospecha sobre un “no saber hacer” que en realidad oculta la demanda de control sobre lo otro, sobre lo que acontece.

Ser sujeto de la experiencia supone que se es atravesado por lo que acontece y ello no es “sin costos” para el propio sujeto, dado que experiencia es “*aquello que nos pasa*” (Larrosa, 2006), ese pasaje nos altera, nos conmueve, nos afecta, nos sensibiliza, nos constituye como “receptores” de algo que inevitablemente “nos excede”, es decir nos transforma y humaniza. En tanto que pasaje, educar se enlaza y enriquece con otro término: la *pasión*, y al hacerlo aleja su significado de la idea de experimento, es decir de la idea de que en educación es posible encontrar regularidades, caminos seguros, certeros y generalizables que permiten además predecir futuros desbordes.

En contraposición, destacamos el valor artesanal con que los docentes de la Educación de Jóvenes y Adultos ejercen su profesión, ya que antes que acentuar ausencias, nos habla de una capacidad para constituirse como sujetos de experiencias, de desarrollar la sensibilidad e inteligencia en el trato con lo otro, sujetos apasionados por la tarea de educar, cuestiones a la que ningún docente debe renunciar. Ser docente es equiparable a ser un artista o un artesano, lo cual significa querer y poder constituirse en *artífice de posibilidades* a la vez que en autores de las propias prácticas y saberes, cuya pretensión es desafiar las profecías de fracaso con que los estudiantes arriban a las

¹⁹ Pedagoga entrerriana de reconocimiento nacional, que actualmente se desempeña como Técnica Docente en el equipo de la Dirección de Educación Primaria del Consejo General de Educación y es Profesora Ordinaria en la cátedra de Didáctica III de la Facultad de Ciencias de la Educación. UNER.

²⁰ Petrucci, L. Las peripecias de un maestro, s/d, Pág. 6.

instituciones educativas, enfrentando lo imposible y los destinos vaticinados, es decir contra lo que aparece como dado o determinado (Rattero, 2001).

3.4.- Las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la Educación de Jóvenes y Adultos

La enseñanza es una práctica social y política fuertemente codiciada y disputada por la posibilidad que entraña de reproducir el orden social vigente o de lograr la emancipación de los sujetos. Esto da cuenta de relaciones de fuerza, de poder que van estableciendo ciertos límites y posibilidades en permanente tensión, por lo cual la enseñanza no puede ser sino en constante reformulación, recreación e invención, imposible de ser pensada de una vez y para siempre.

Destacamos entonces, dos rasgos fundamentales para pensar la práctica de la enseñanza, la *situacionalidad* y la *ocasionalidad*:

“Cada situación de enseñanza es un acontecimiento. Pero el acontecimiento no es un suceso que aparezca al lado o se enfrente a la enseñanza en su máxima pureza. Es la enseñanza misma la que acontece en su puesta en escena, su esencia es ser ocasional. La planificación, la organización previa, la previsión, son solo indicaciones –como el libreto de una obra de teatro– que adquieren plenitud en las prácticas de enseñanza.”²¹

La planificación de las situaciones de enseñanza debe abrirse camino entre la tensión de lo imprevisible y lo intencional, constantes necesarias e imprescindibles en toda propuesta de enseñanza. Es justamente el juego entre la previsión y el acontecimiento lo que dinamiza las prácticas pedagógicas, desafiando a la vez su pertinencia y potencialidad.

Pensar a la enseñanza como práctica situada y ocasional, exige poder considerar una multiplicidad de factores que la condicionan (el conocimiento, el tiempo, el espacio, los recursos materiales y simbólicos, el currículum, los sujetos, los valores, los espacios sociales, entre otros). De acuerdo con los postulados del paradigma de la complejidad, el todo no puede pensarse sin las partes ni las partes sin el todo, ya que sus propiedades adquieren sentido en la interacción en términos de una autonomía relativa (Morin, 2002). De esta manera, aunque podamos referir a criterios y supuestos epistemológicos comunes para todas las prácticas de enseñanza de la provincia, esto no implica que enseñar signifique lo mismo para todos los docentes de la Modalidad, ni que se ejerza del mismo modo en todos los espacios sociales provinciales en los que existen propuestas educativas de la Educación de Jóvenes y Adultos.

Por otra parte, concebir a *la práctica de enseñanza como práctica compleja* supone además, cuestionar la *pretendida linealidad o causalidad* establecida entre ésta y el aprendizaje. Si bien son dos procesos interrelacionados, no son idénticos, de manera que no todo lo que se enseña se aprende, ni se aprende solo lo que se enseña. Esta distancia que se abre entre ambos procesos no debe ser anulada, sino por el contrario sostenida, si entendemos que la enseñanza no es “hacer” al otro conforme los patrones preestablecidos en determinado momento histórico. Es preciso desmitificar la idea de la educación como “poiesis”, es decir como fabricación del otro, al decir de Philippe Meirieu (2003), y volverla “praxis”, para lo cual es preciso renunciar a la pretensión de “moldearlo a mi gusto”, renunciar a ser la causa del otro sin por ello tener que renunciar a enseñarle; la pregunta que inquieta es ¿se puede educar sin ser Frankenstein, es decir sin hacer las veces de aquel Doctor que en su propósito de poner

²¹ Migueles, M. A. El saber en la formación docente.” Mimeo. Pág. 4.

un ser en el mundo crea un “monstruo”, un sujeto que se aleja de su ideal preconcebido, por lo que lo abandona a su suerte?

Enseñar es hacer un sitio para el otro ofreciéndole los medios para que pueda ocupar ese sitio, pero que pueda hacerlo conservando su diferencia:

“La verdadera satisfacción del educador sería que aquél a quien ha educado le saludase como hombre libre y lo reconociera como su educador sin ser, con ello, su vasallo.”²²

En este sentido, ***enseñar es más difícil que aprender, porque la enseñanza implica dejar aprender*** (Heidegger, M. en Giacaglia, M. “La educación: ese oscuro objeto del deseo”). Por eso el enseñar es un hacer exigente; porque ese dejar aprender, no implica una actitud pasiva, es al contrario una búsqueda continua de hacer posible el aprender desde la misma imposibilidad del enseñar.

“El docente no debe imponer sus propias ideas o visiones sino crear un ambiente adecuado para que las diferentes perspectivas sean confrontadas y analizadas. (...) cuando la comunicación se restringe, los alumnos pueden asimilar lo que el maestro les pide, pero este aprendizaje no se conecta con los conocimientos o las creencias previas de los alumnos. Estos aprenden dos mensajes “en paralelo”: uno que sirve para la escuela y otro que sirve para el resto de las actividades vitales.”²³

Uno de los principios fundamentales que debe guiar u orientar la práctica de enseñanza, es la confianza del educador en la inteligencia, en la capacidad de aprender de los estudiantes; siendo preciso para ello revertir y superar el orden explicador, según el cual se parte de una incapacidad del estudiante para comprender por sí mismo, para usar su inteligencia lo cual según Ranciere (2003), es un atributo inherente a la condición humana. La teoría del edismo educativo e incluso las teorías del desarrollo de las cuales se nutre, han contribuido en el fortalecimiento de este tipo de prácticas que llevan a una subestimación de las capacidades de los estudiantes en todos los niveles del sistema educativo, y especialmente en la Educación de Jóvenes y Adultos.

Una práctica de enseñanza emancipadora es aquella que provoca la inteligencia del otro:

“Allí donde cesa la necesidad, la inteligencia descansa, a menos que alguna voluntad más fuerte se haga oír y diga: continúa; mira lo que has hecho y lo que *puedes* hacer si aplicas la misma inteligencia que has usado ya, poniendo en todas las cosas la misma atención, no dejándote distraer de tu rumbo.”²⁴

La inquietud respecto de la enseñanza, ha llevado a desentrañar ***el modo en que aprenden los estudiantes***, pretendiendo hallar las leyes que regulan dicho proceso, dando lugar a teorías que lo presentan como un proceso despersonalizado, descontextualizado, universal, a-histórico, unívoco y generalizable. Es preciso considerar que ***toda teoría del aprendizaje es solo una aproximación que no abarca la complejidad de los procesos de aprendizaje.***

Aprender implica un movimiento que no proviene de un interior, ni de un exterior absoluto, sino más bien tiene que ver con un juego de fuerzas, con la tensión entre el acontecimiento y la subjetividad; se produce a partir de la interpelación y en la pregunta que genera tajos y brechas en aquello que veníamos pensando, multiplicando al mismo tiempo el espacio de su movimiento, donde lo habitual deja de ser natural, y donde siempre existe la posibilidad de hacer una relectura de lo propio.

Pero este movimiento que implica el aprendizaje, no es lineal, ni tampoco está exento del conflicto que acarrea el encuentro de sujetos pensantes, de deseo. Tiene que ver también con la difícil cohabitación de lo diverso, de lo múltiple y con el registro de

²² Meirieu, P. (2003) “Frankenstein educador.” LAERTES. 2º Reimpresión. Barcelona. Pág. 47.

²³ Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2008) “El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza.” Aique. 3ª ed. 5ª reimp. Bs. As. Pág. 144.

²⁴ Ranciere, J. (2003) “El maestro ignorante.” LAERTES. 1ª Edición. Barcelona. Pág. 71.

experiencias del otro. No debemos pensar que el aprendizaje es un proceso individual, sino que es particular, y en tanto tal se nutre en el encuentro con los otros.

Las diferencias, y no los diferentes²⁵, con que el educador de jóvenes y adultos encuentra en las aulas, no deben ser reducidas, desestimadas, temidas o anuladas, sino por el contrario constituyen una riqueza que puede ser aprovechada a los fines de la enseñanza.

3.5.- Alfabetización

Resignificar la alfabetización en la Educación de Jóvenes y Adultos

Es preciso preguntarse *qué entendemos por alfabetización* y detenerse en las significaciones atribuidas a dicho concepto, considerando que su significado ha ido y seguirá variando de acuerdo a diferentes enfoques ideológicos, filosóficos, sociológicos desde los que se la conceptualice, al momento y contexto socio- histórico al que hagamos referencia y desde el que nos situemos para analizarlo.

Si nos remontamos a los orígenes de nuestro Sistema Educativo encontramos que el problema de la alfabetización fue pensado desde una política de carácter compensatoria, como oferta educativa remedial, que tendía a cubrir los baches dejados por la capacidad de cobertura de la educación de nivel primario. De allí su asociación con la enseñanza de lo elemental: lectura, escritura y cálculo; lo cual se pensaba se resolvería con pocos años de escolaridad.

Pero en los inicios de la década del 90 la autora Silvia Llomovatte problematiza y amplía el significado del concepto de alfabetización al plantear que:

“La habilidad derivada de una ‘dosis suficiente’ de alfabetización no sólo es requisito indispensable para poder funcionar instrumentalmente en la sociedad (trabajar, votar, etc.); también lo es para sentirse integrado a esa sociedad y para relacionarse con los otros hombres y mujeres en un pie de igualdad.”²⁶

Es necesario abordar algunos interrogantes que den nuevo sentido a lo que se entiende y sostiene hoy por alfabetización al momento de proyectar un nuevo diseño curricular para la modalidad de jóvenes y adultos, asumiendo el compromiso político que el mismo conlleva para los diferentes actores involucrados: ¿Qué saberes se necesitan enseñar hoy? ¿Es posible establecer de antemano cuáles serán los saberes necesarios para el futuro?

Si nos trasladamos a las características de nuestro tiempo y nuestras sociedades, no podemos obviar el reconocimiento de los efectos dejados por la implementación de políticas económicas de corte neoliberal iniciadas en la década pasada, dejando en manos de un mercado hipercompetitivo la regulación de la economía. Algunas de las repercusiones más significativas fueron la flexibilización del empleo, aumentando la des y subocupación; la exclusión y fragilización de los lazos sociales, donde el estar integrado empezó a medirse en términos de la posibilidad de consumir y no en relación a la posibilidad del ejercicio de una ciudadanía comprometida con los problemas

²⁵ Según Skliar no es lo mismo hablar de “las diferencias” que de “los diferentes”: “Los “diferentes” son una construcción, una invención, un reflejo de un largo proceso al cual podríamos llamar de “diferencialismo”, esto es, una actitud de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación a la vasta generalidad de diferencias. Las diferencias no pueden ser presentadas o bien descriptas en términos de mejor o peor, bien o mal., superior o inferior, positivas o negativas, etc. Son, simplemente, diferencias.” Pág.1.

²⁶ Llomovatte, Silvia. 1993. “Analfabetos y analfabetismo en argentina”. Cuadernos FLACSO. Miño y Dávila. Pág. 27

sociales comunes; a ello se suma el surgimiento y desarrollo de las nuevas tecnologías que demandan la apropiación de otros lenguajes y herramientas que se tornan imprescindibles si pensamos que hasta los trámites más sencillos demandan del uso de computadoras y del conocimiento básico de internet.

Frente a esos cambios, seguir sosteniendo una concepción de alfabetización entendida como aquella práctica de mera decodificación que facilita el ingreso a la cultura letrada, acaso ¿no atenta contra la democratización del conocimiento y la cultura; contra la formación de sujetos críticos y autónomos hacedores de otra historia que luchan por revertir su propia condición de exclusión, marginación, empobrecimiento* y desigualdad social?

La alfabetización en la educación de nuestros jóvenes y adultos no puede limitarse a ser considerada una etapa inicial, dado que el aprendizaje permanente es fundamental para la supervivencia y el mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos, así como para el desarrollo humano, social y económico de un país.

Indudablemente que para plantear otra concepción de alfabetización se debe problematizar uno de los tabúes que aparece estrechamente ligado a la misma, se trata de aquel que supone que existe una edad para aprender y que ella se corresponde con la edad escolar. Nos referimos a la teoría conocida como “**edismo educativo**”²⁷, que surge de la influencia de ciertas perspectivas psicológicas en el campo educativo, las cuales identificaron etapas de desarrollo de la inteligencia humana estableciendo las competencias a alcanzar en cada una de ellas. En esta construcción opera la idea de que en sus primeros años de vida el hombre posee ciertas características que hacen que la infancia sea considerada una etapa privilegiada y fundamental para recibir educación, por la posibilidad de ser moldeada y transformada conforme se crea conveniente. En contraposición, la edad adulta fue pensada como aquel momento casi final del desarrollo evolutivo humano en que los sujetos alcanzarían cierta completud y grado de desarrollo biológico y psico-social, lo cual se vuelve un determinante que limitaría su capacidad de continuar aprendiendo. Esto además se articula con cierta visión socioeconómica que asociaba la noción de infancia con el futuro, concebida como progresiva y lineal, sosteniendo la necesidad del retiro de estas nuevas generaciones de los espacios productivos, laborales, los cuales quedaban reservados para los sujetos adultos. Entonces el tiempo de la infancia es el de la espera y postergación, mientras que el tiempo del adulto es el de la urgencia, de la inmediatez que las responsabilidades y obligaciones le demandan socialmente.

Sin dudas es preciso cuestionar este tabú, dado que la perspectiva en la que se inscribe no considera las particularidades de los sujetos y sus procesos de aprendizaje, ignorando los efectos que sobre ellos imprime un saber escolar que establece tiempos y ritmos de aprendizajes homogéneos. En este sentido el ausentismo, la repitencia y la deserción, configuran un paisaje del que la misma escuela es responsable en tanto

* “Las Múltiples Pobrezas no se agotan en el diagnóstico de las carencias que hacen a la satisfacción de las necesidades tradicionalmente llamadas básicas u obvias, que ya no son tan obvias, tal como por ejemplo trabajo, vivienda, salud, educación sino que abarca el estudio de una compleja realidad de pobreza (en plural) en relación con carencias en la satisfacción de necesidades fundamentales, pero no tan obvias como la necesidad de protección o cuidado, la necesidad de pensamiento reflexivo o de entendimiento y la necesidad de participación política. Cualquier necesidad humana que no es adecuadamente satisfecha revela una pobreza social y genera procesos de exclusión y de aumento de la violencia internalizada en las relaciones sociales.”
http://www.iigg.fsoc.uba.ar/conflictosocial/libros/violencia/12_SIRVENT Multipobrezas, Violencia y Educación.

²⁷ Flecha, Ramón. (1998) “El adulto y el aprendizaje.” Cap. II. En Romans Siques, Merce y Vidalot Voegeli, G. “La educación de las personas adultas: cómo optimizar la práctica diaria.” 1ª ed. Paidós. Iberoamérica.

contribuye con la producción del analfabetismo. Es decir, los problemas de aprendizaje no se deben adjudicar únicamente a cuestiones individuales, biológicas, sino que también inciden prácticas sociales, históricas, que involucran a todos los actores educativos, sociales y políticos.

Además, este tabú, pone cierto límite a las pretensiones de la educación permanente. Como señala Rosa María Torres:

“...la alfabetización ya no puede concebirse como un aprendizaje terminal sino apenas como una puerta de entrada, ya que no puede verse como una etapa de aprendizaje sino como un proceso de aprendizaje que pasa por diferentes momentos y niveles y que se instala como aprendizaje permanente.”²⁸

Alfabetización y analfabetismo

“La democracia, esa forma de gobierno a la cual todos apostamos, demanda, requiere, exige individuos alfabetizados (...) La democracia plena es imposible sin niveles de alfabetización por encima del mínimo del deletreo y la firma.”²⁹

La erradicación del analfabetismo se explicita en la letra de las nuevas leyes de educación como una preocupación crucial para el Estado Nacional y Provincial, planteándola como objetivo central de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Emprender y sostener esta línea de acción política demanda superar la dicotomía reduccionista con que suelen pensarse los términos alfabetización y analfabetismo, para lo cual resulta fundamental reconocer los cambios que se han venido sucediendo en nuestra cultura.

Ante la pregunta *¿Qué implica, entonces, ser hoy un sujeto alfabetizado?* Inés Dussel diferencia el significado que este término adquiere a fines de siglo XIX y en la actualidad. En el siglo XIX estar alfabetizado tenía que ver con poder pensar una ciudadanía vinculada al mundo de lo letrado.

“En un punto los valores letrados siguen estando en vigencia; pero también es cierto que ya hay muchos otros saberes que no tienen que ver sólo con esa cultura y que apelan a otras cuestiones. Por lo cual es preciso pensar hoy no solamente qué implica estar alfabetizado sino también qué saberes son necesarios para moverse en sociedad y, en este sentido, qué saberes debería dar la escuela.”³⁰

El aporte de esta autora abre varios interrogantes para pensar esta intrincada relación entre alfabetización y analfabetismo en el contexto actual y al momento de proyectar una propuesta curricular para la Educación de Jóvenes y Adultos. El analfabetismo es un fenómeno complejo que reviste diferentes dimensiones sociales, étnicas, de género, procedencia social.

Al respecto, Rosa María Torres³¹ señala que el eje analfabetismo -alfabetización puede ser definido en distintos niveles, tales como analfabetismo absoluto/ puro/ regresivo/ por desuso/ funcional, o los de analfabeto/ semianalfabeto/ neoanalfabeto,

²⁸ Torres, Rosa María. 2006 Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. Instituto Fronesis. www.fronesis.org

²⁹ Freire, P y Macedo, D. (1989) “Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad”. Paidós. Barcelona..

³⁰ Dussel, Inés. “El problema hoy no es sólo el de una brecha de acceso”. Entrevista realizada por Julia Kratje. Fuente: Área de Comunicación - CEMED. Publicada en Agosto de 2008.

³¹ Torres, Rosa María. (2006) “Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida.” Instituto Fronesis. www.fronesis.org

que expresan la necesidad de ir más allá de la dicotomía simplista analfabeto/alfabetizado.

Indudablemente, si tenemos en cuenta el avance de las nuevas tecnologías y el arraigo en nuestra vida cotidiana de los medios masivos de comunicación, ser alfabeto supera hoy ampliamente la adquisición de los instrumentos básicos de la lectura, la escritura y el cálculo; implica apropiarse de las competencias necesarias para participar en forma plena y autónoma en la vida social, política y económica.

Ya decía Paulo Freire, en su libro “La importancia de leer y el proceso de alfabetización” (1991), que no existen sabios ni ignorantes absolutos. Si reflexionamos acerca de lo expuesto y miramos a nuestro alrededor, a nosotros mismos, nos daremos cuenta que resulta casi imposible saberlo todo, por lo cual todos nos llegamos a sentir analfabetos en algún área o disciplina del conocimiento, nadie lo sabe, ni puede saberlo todo, más si tenemos en cuenta la rápida progresión del conocimiento. Habría que volver a preguntarse si ser analfabeto implica ser ignorante, sin ningún reparo, ni consideración al respecto de lo que involucra el saber hoy.

Los sujetos que logran decidir retomar su escolaridad, impulsados por diversos motivos, no deben ser considerados como tabula rasa, porque seguramente traen con ellos experiencias de alfabetización, aunque las mismas provengan de otros lenguajes, vienen con preconcepciones, observaciones e hipótesis sobre los signos de alfabetización, según lo plantea Emilia Ferreiro en diferentes investigaciones realizadas.

¿Qué hace la escuela con esos saberes que los jóvenes y adultos traen consigo?

Para evitar la reiteración de experiencias de fracaso y abandono, que suelen caracterizar la historia escolar de muchos de los estudiantes que asisten a esta modalidad es preciso partir del reconocimiento de esos saberes con que llegan, establecer un diálogo y comunicación a partir de los mismos, para que lo que aporte la escuela posibilite el análisis de esos saberes, creencias previas; evitando que estos nuevos aportes se reduzcan a un “como sí”, para que les resulten significativos a los jóvenes y adultos.

También es necesario trascender la necesidad de lo urgente para no regatear en el ofrecimiento de herramientas teórico-prácticas que les permitan mejorar las condiciones de trabajo y vida en general de nuestros estudiantes.

3.6.- Educación y trabajo

“Educar nos convoca también, a un cierto modo de indagar, no dando por naturales y obvias las cosas que vemos a diario. Preguntarnos acerca de lo que enseñamos o dejamos de enseñar, teniendo en cuenta que producimos herederos o desheredados. Pensar para construir nuevas respuestas, las propias.”³²

La relación entre educación y trabajo ha ido adoptando diferentes matices y connotaciones a lo largo de la historia, cuya puja política por momentos ha sido más intensa o explícita, ligándolo a perspectivas de corte instrumental y técnicas que lo despojan de la complejidad que le es propia.

Si volvemos algunas páginas en la historia de la educación de nuestro país y nos ubicamos en los inicios del sistema educativo argentino nos encontramos con algunos proyectos que proponían una formación técnica, pragmática, utilitaria y hasta científica, como alternativa a la humanística y clásica, esta última destinada a un pequeño grupo

³² Rattero, Carina. (2001) “Del cansancio educativo al maestro antidesestino.” Paraná. FCE. UNER.

selecto perteneciente a la clase social hegemónica. Si consideramos que éste era un momento donde la economía del país era predominante y exclusivamente agropecuaria, queda claro que la apuesta más fuerte de estos proyectos era frenar el ascenso social de los sectores medios y populares, asegurando de ese modo la reproducción social de la desigualdad y el mantenimiento del status quo. La preocupación sobre estos proyectos de educación, impulsada por representantes de los sectores altos de nuestra sociedad no era enseñar a trabajar, sino establecer la división del trabajo al interior de la sociedad.

Se intentó así, establecer una bifurcación en la propuesta educativa, por un lado formar al futuro trabajador y por otro, formar la futura clase dirigente. Se pretendía desviar los intereses de los sectores denominados populares, y encausar a la población según su procedencia económica, naturalizando las diferencias.

Más adelante, en Argentina, comienza a desarrollarse un incipiente proceso de industrialización, por el cual “El sistema educativo “flotaba” sobre el sistema productivo y los que se caían del primero irremediabilmente terminaban en la casilla predeterminada que les correspondía en el segundo.”³³ Es decir, nadie quedaba al margen de la sociedad, aquellos sujetos que no pudieran concluir, por diferentes motivos, su escolaridad, de todas maneras terminaban siendo incluidos en el sistema laboral.

Ubicados un siglo después de aquellos inicios del sistema educativo argentino, se sigue insistiendo, desde distintos sectores y grupos de procedencia económica, sobre una mayor vinculación entre educación y trabajo, un reclamo que se aviva no sólo desde los representantes del poder político, sino desde cualquier ciudadano común. Lo que varía hoy es el contexto en que se da este reclamo o estas propuestas:

“A partir de los años ochenta, comenzó a hacerse evidente en la región un proceso de devaluación de las credenciales educativas, que paulatinamente fue afectando también a los más educados. Hacia principios de los años noventa, todavía era visible que el poseer mayor nivel educativo se asociaba a una menor probabilidad de caer en el desempleo.”³⁴

Los saberes que se necesitaban antes no exigían un alto nivel de capacitación, en cambio desde hace una década, a raíz de los cambios sufridos por el mercado laboral se exige cada vez mayor nivel de formación, no sólo para acceder, sino también para permanecer incluido.

Educación para el trabajo en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos

Las redefiniciones acaecidas en los diversos campos (las transformaciones en la estructura productiva-laboral-ocupacional, la polarización social, el desarrollo biotecnológico, el avance de la comunicación, la pobreza estructural, la desocupación y/o subocupación, la globalización y transnacionalización de la economía, etc.), constituyen nuevas problemáticas y posibilidades que se gestan en un mundo en continuo y rápido cambio. Esto ha significado desafíos para las instituciones que se deconstruyen y reconstruyen en ese marco, entre ellas la institución escuela que debe afrontar otras exigencias y re-pensar la formación para el trabajo.

Delegar a la escuela pública, el imperativo de “formar para el trabajo”, se torna complejo, teniendo en cuenta que el sistema laboral y productivo es altamente competitivo y selectivo, que demanda mano de obra calificada y que frecuentemente se produce sustitución de los trabajadores.

³³ Pineau, Pablo. (2003) “Educación y trabajo. Algunas reflexiones un poco deshilvanadas sobre una relación necesaria y peligrosa”. Artículo. Convenio SUTEBA- APPEAL.

³⁴ Jacinto, Claudia (coord). (2004) “¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina”. La Crujía ediciones. Buenos Aires. Pág. 191.

Mientras el sistema capitalista, durante décadas, ha sorteado con éxito las crisis que han presentado los diferentes modelos económicos implementados, las instituciones educativas han quedado desconcertadas y en la búsqueda de algunas respuestas para poder enfrentar las incertidumbres. En ese contexto de desasosiego, se corría el riesgo de adherir a la lógica discursiva hegemónica que imponía la necesidad de contar con un trabajador eficiente y competitivo. Es el mercado, quien a partir de las leyes de la oferta y la demanda, el que establecía las reglas de juego, con escasa intervención del Estado. Pretendía a su vez, que desde ese espacio público, en vez de propiciar el diseño de proyectos alternativos, se reforzara el destino social de origen de nuestros estudiantes.

La apuesta está en propiciar una reflexión que entienda el trabajo en el marco de un proyecto político amplio, que ha variado de acuerdo a los diferentes momentos históricos de nuestra sociedad argentina, latinoamericana y mundial.

Es preciso, desde las instituciones educativas, analizar y preguntarnos: *¿cómo y desde dónde pensamos la relación de la educación y el trabajo?, ¿qué responsabilidad le cabe a la institución escolar para con estos adolescentes, jóvenes y adultos?, ¿educar es sólo formar para el empleo?, ¿podemos prever cómo será el trabajo en el futuro de Argentina?*

Pablo Pinneau nos advierte que: “Plantear la necesidad de vincular educación y trabajo no es sinónimo de vincular educación y empleo, o de comprender sólo el trabajo como trabajo manual. En el primero de los casos se limitaría al sistema educativo a ser una herramienta del sistema productivo, cercenando fuertemente sus posibilidades democratizadoras. En el segundo, esa limitación impediría probablemente el acceso a ciertos saberes que sólo puede brindarles la escuela.”³⁵

Con este recorrido **lo que se intenta cuestionar**, pensando en la especificidad de esta Modalidad educativa, no es la formación de nuestros estudiantes en un “saber hacer”, porque no podemos desconocer la valoración que tiene para muchos de nuestros jóvenes y adultos capacitarse laboralmente en algunos oficios debido a que no disponen de la moratoria social de la que gozan aquellos que pueden dedicarse solo al estudio.

Se nos plantea como necesidad **de construir cierta complementariedad entre ese saber hacer y el saber pensar**, requiriendo esto del trabajo compartido entre maestros y capacitadores laborales, para brindar herramientas teórico-prácticas que permitan pensar el trabajo de otro modo, como aquello que “se hace” y no lo que “se tiene”, en términos de un hacer que transforma la realidad y en ese mismo acto el propio sujeto también se realiza y se transforma. De este modo, no se lo reduce a un problema del campo económico sino que es también político, en tanto incide en los derechos de los ciudadanos.

3.7.- La planificación de la enseñanza

En el marco del proceso de transformación curricular, la apuesta por la enseñanza como función específica de las instituciones escolares nos lleva a re-significar el lugar de la planificación didáctica y las formas que ésta asume en las propuestas de enseñanza para la educación de jóvenes y adultos. Se trata de uno de los quehaceres inherentes a la práctica docente, en tanto educar no puede reducirse a la relación estrictamente pedagógica que los docentes establecemos a diario con los estudiantes y el conocimiento en el espacio áulico.

Planificar la enseñanza supone la necesidad de inscribir la práctica pedagógica en el contexto institucional y socio histórico específico en que aquella adquiere sentido.

³⁵ Pinneau, Pablo. Op. Cit. Pág. 23.

Sin embargo, para que la planificación sea una herramienta valiosa para la re-contextualización y proyección de la práctica educativa, es necesario desnaturalizar los significados que se le han atribuido y que aún se siguen reproduciendo respecto a *qué significa y/o ha significado planificar la enseñanza en educación y particularmente en la modalidad; cuáles son los fundamentos pedagógicos en que se sostienen las distintas concepciones; qué límites y/o posibilidades contiene cada perspectiva asumida.*

La naturalización no es casual, ya que tradicionalmente esta tarea propia de la práctica docente, ha sido introducida en el campo educativo como un dispositivo de control para regular y corregir dicho proceso conforme a objetivos y parámetros pre-establecidos. De este modo se reduce el sentido de la planificación al de una práctica meramente normativa-administrativa, cuyo fin consiste en “cumplir” con lo solicitado por el superior jerárquico, enfatizándose su carácter técnico burocrático por sobre el ético-político. Al perder de vista este carácter de la planificación se descuida su potencialidad pedagógica, según Birgin y Duschatzky, “la posición ética no renuncia jamás a buscar en cada situación una posibilidad hasta entonces inadvertida, aunque sea ínfima. Lo ético radica entonces en movilizar todos los recursos intelectuales, sensibles y técnicos para activarla” (2001: 147).

La planificación de la enseñanza es una proyección, un lanzar hacia adelante en la medida en que se busca, no la anticipación y predicción de lo que va a acontecer, sino de lo que se espera que ocurra. En consecuencia no se trata de una actividad neutral, sino por el contrario es construida a partir de intencionalidades político-pedagógicas, intereses y expectativas sujetas a imprevistos. Es por esto que la enseñanza no debe ni puede quedar reducida al momento que el docente entra al espacio áulico y comienza a desarrollar la clase; en otras palabras “la enseñanza no se reduce solamente a sus aspectos visibles, enseñar es también pensar, valorar, anticipar, imaginar – es decir, construir representaciones acerca de la actividad, hablar acerca de ella y ser capaz de comunicar a otro las propias intenciones, las valoraciones y decisiones. Por lo tanto resulta oportuno destacar que la planificación es parte de la enseñanza.”³⁶

Desde esta perspectiva, un buen docente es un docente reflexivo que cuestiona su práctica, que además de planificar anticipadamente su clase, posteriormente revisa y proyecta para las clases futuras nuevos abordajes de los acontecimientos que se le presentaron como problemáticas.

Componentes fundamentales de la planificación

La proposición de ciertos componentes a tener en cuenta en la planificación de ningún modo busca determinar la actividad del docente, sino orientarla atendiendo a criterios comunes.

Según Gvirtz y Palamidessi (2008) los componentes son aspectos de la enseñanza en los que debemos pensar para planificar la práctica de modo reflexivo. Entre los componentes más significativos destacamos los siguientes:

- * Fundamentación epistemológica y pedagógica de la propuesta de enseñanza;
- * Los objetivos;
- * La selección, organización y secuenciación de los contenidos;
- * Las capacidades a lograr;
- * Las actividades;

³⁶ La planificación desde un currículum prescriptivo. Subsecretaría de Educación. Equipo Técnico de la Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección General de la Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2009. Pág. 19

- * La selección de materiales y recursos;
- * La evaluación.
- * Bibliografía.

* **Fundamentación epistemológica y pedagógica de la propuesta de enseñanza.** Es necesario que en la planificación, los docentes expliciten la perspectiva o enfoque desde la cual proyectan sus prácticas pedagógicas. Para ello debemos ser coherentes con el marco de fundamentación general del Diseño Curricular, así como el de cada una de las áreas de conocimiento.

* **Los objetivos** aluden a la intención con la que se llevan a cabo las acciones. Actúan como guía orientadora, son aspiraciones o metas que se proponen lograr. Estos no deben ser pensados en abstracto y/ o desvinculados de los contenidos y actividades.

* **En la selección, organización y secuenciación de los contenidos**³⁷ es imprescindible el trabajo crítico y reflexivo del docente; quien debe conocer en profundidad la fundamentación epistemológica del diseño curricular y los enfoques y propuestas de las distintas áreas de conocimiento, para realizar una selección apropiada y coherente de los contenidos a enseñar, adecuándolos a la situacionalidad de la enseñanza.

Además, es necesario que los docentes profundicen sobre el tema a abordar, debiendo investigar, leer y estudiar acerca de lo que van a proponer como objeto de enseñanza. Para ello el conocimiento del tema no puede agotarse en la consulta de los manuales o libros que disponen los alumnos, sino que es conveniente recurrir a distintas fuentes, enfoques, perspectivas, para luego tomar la decisión acerca de qué enseñar.

* **Las capacidades**³⁸ **a lograr**, “implican relacionar y ligar los conocimientos con prácticas sociales que se caractericen por ser socialmente productivas, políticamente emancipadoras, culturalmente inclusivas (Cullen: 2009) y ecológicamente sustentables”³⁹. Esto sugiere que las capacidades no sustituyen los contenidos de las disciplinas, sino que la formulación de las mismas permiten contextualizar los conocimientos, fortaleciendo la relación entre los saberes de la vida cotidiana de los estudiantes con el saber académico.

* **Las actividades** permiten poner en relación constructiva al estudiante con el contenido. Pero en sí mismas no tienen sentido si no son proyectadas como parte de una estrategia metodológica, lo cual implica decisiones políticas de parte del profesor respecto del qué, por qué, para qué, y cómo enseñar.

* **La selección de materiales y recursos.** La presentación del contenido a los estudiantes requiere de soportes sobre los que realizarán las actividades. Uno de los más utilizados es el libro, conviene disponer de pluralidad de ellos, así como de textos y perspectivas sobre un tema. Es importante también destacar que las nuevas tecnologías entran en la educación como un recurso, como un auxiliar más, perdiendo la significatividad de las mismas como un medio global que

³⁷ Ampliar en páginas 45 a 49.

³⁸ Diferenciamos dicho término de la categoría competencia usada en los '90, en el terreno empresarial, donde los logros se oponían a los fracasos, es decir se tomaba esta categoría medible. Esta lógica de mercado proponía pensar a la educación-trabajo como equivalentes viendo a los conocimientos descontextualizados de sus contextos de producción y circulación.

³⁹ Documento Base de Nación, Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, Argentina, Octubre, 2010.

permite reconstruir las formas de comunicar, enseñar, aprender en cualquiera de sus especialidades, temas o asuntos.

* **La evaluación.** Anticipa los momentos, tipos de evaluación y criterios sobre los que se construyen los acuerdos y actividades evaluativas para un bloque o unidad. Puede ofrecer, también oportunidades de autoevaluación y metaevaluación no solo de los aprendizajes de los alumnos/as sino de las propias prácticas docentes. Además de hacer posible la identificación de instancias de reajustes de la propuesta de enseñanza, frente a los procesos y resultados que se obtienen.

* **Bibliografía.** Debe explicitarse en la planificación no solo la bibliografía que se da al alumno, sino también aquella que sirvió de consulta para el docente.

3.8.- Evaluación

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, centrando 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 puramente contable y administrativo, sino volverse una pregunta social y política acerca de la funciones y efectos de la institución educativa."⁴⁰ 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

⁴⁰ Dussel, Inés y Southwell, Miryam. "Sobre la evaluación, la responsabilidad y la enseñanza." Revista el Monitor de la Educación. N° XVII. Julio - Agosto de 2008. Pág 26.

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.”⁴¹

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**).

⁴¹ Santos Guerra, Miguel Ángel. La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana. Ed. Bonum 2008 Bs. As. Pág. 9.

4.- ESTRUCTURA CURRICULAR

La educación primaria de jóvenes y adultos se organiza por *ciclos formativos*, entendiendo a cada uno de ellos como “*un trayecto de formación, integrado por varios módulos, que permite al estudiante apropiarse de una serie de capacidades de un determinado cuerpo de saberes y que como tal es certificable como etapa de la educación primaria.*”⁴²

Para nuestro nivel y modalidad se plantean tres ciclos formativos, los cuales no se corresponden con la idea de ciclo lectivo. El tiempo de aprobación y acreditación de los mismos dependerá de los ritmos y procesos de aprendizajes de cada uno de los estudiantes.

En el Documento Base de Nación se plantean los siguientes ciclos formativos: Alfabetización, Formación Integral y Formación por proyecto; los cuales son abordados en este diseño de modo transversal en todas las áreas.

Entendemos que la alfabetización es parte de un proceso permanente, que no debe reducirse a la apropiación instrumental de la lengua escrita y el cálculo, en consecuencia no puede limitarse su enseñanza a una etapa determinada. Alfabetizar hoy constituye un proceso de aprendizaje que se realiza y perfecciona a lo largo de toda la vida de los sujetos. Comprende la apropiación de competencias necesarias para que éstos puedan participar en forma plena y autónoma de la vida social, cultural, política y económica.

La formación por proyecto se trabaja especialmente en el tercer ciclo. Implica un *saber hacer*⁴³ articulado con los aportes de la formación integral, desarrollada esta última a lo largo de los tres ciclos.

Por otra parte, se plantea una *estructura modular*, la cual atiende a los criterios de flexibilidad y apertura, así como a la demanda de otorgar certificaciones parciales que acrediten los saberes adquiridos (Ley de Educación Nacional N° 26.206, Art. 48° Inc. f y g; Lineamientos Curriculares de Nación, Documento Base EPJA, Punto 21).

El módulo es una *unidad de sentido* que organiza los contenidos de cada área de conocimiento en función de los ejes problemáticos (Recuperación y problematización de saberes, Educación en y para el trabajo y Formación y participación ciudadana)⁴⁴.

Esta organización modular permite:

- ✓ Considerar las particularidades de cursado de los estudiantes. Ante la interrupción del cursado, la certificación por módulos les permitirá reanudar sus estudios desde el punto en el que han suspendido su escolaridad.

- ✓ Re significar cada área de conocimiento según los ejes problemáticos, evitando su fragmentación interna.

- ✓ Articular cada área en relación a las demás, pues cada una adquiere sentido al aportar conocimientos desde una perspectiva compleja y global.

⁴² Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Los ciclos formativos (Punto 33) en Lineamientos para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, aprobados por Resolución N° 118 del 30 de septiembre de 2010 del Consejo Federal de Educación.

⁴³ De acuerdo al ya mencionado Documento Base de Nación, saber hacer “no es simplemente una cuestión de ejercer unas destrezas rutinarias producto de un entrenamiento técnico, sino que se pone en juego mediante el aprendizaje de estrategias de acción que se desarrollan en contextos caracterizados por la complejidad e incertidumbre y mediante la necesidad de realizar juicios en función de tomar decisiones contextualizadas.” (Punto 45).

⁴⁴ Ver criterios de organización de los contenidos.

Se contemplan tres módulos por área de conocimiento, los cuales requieren de un sistema de correlatividad que oriente el aprendizaje, ofreciendo al estudiante criterios para la regulación de su trayectoria formativa.⁴⁵



⁴⁵ Op. Cit. Lineamientos Curriculares de Nación, Documento Base EPJA. Punto 19.



	Áreas Curriculares	Horas cátedra semanales	Horas reloj semanales	Correlatividad
PRIMER CICLO	a. 1 MATEMÁTICA	5	3hs 20min	-
	a. 2 LENGUA	5	3hs 20min	-
	a. 3 CIENCIAS SOCIALES	5	3hs 20min	-
	a. 4 CIENCIAS NATURALES	5	3hs 20min	-
	ESPACIOS DE GESTIÓN INSTITUCIONAL			
	ARTE Y/O EDUCACIÓN FÍSICA *	2	1h 20min	-
	TOTAL	22	14hs 40min	-
	TOTAL DE CICLO	792	528 hs	-

SEGUNDO CICLO	b. 1 MATEMÁTICA	5	3hs 20min	a. 1
	b. 2 LENGUA	5	3hs 20min	a. 2
	b. 3 CIENCIAS SOCIALES	5	3hs 20min	a. 3
	b. 4 CIENCIAS NATURALES	5	3hs 20min	a. 4
	ESPACIOS DE GESTIÓN INSTITUCIONAL			
	ARTE Y/O EDUCACIÓN FÍSICA *	2	1h 20min	-
	TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN *	2	1h 20min	-
	FORMACIÓN LABORAL	2	1h 20min	-
	TOTAL	26	17hs 20min	-
	TOTAL DE CICLO	936	624 hs	-

TERCER CICLO	c. 1 MATEMÁTICA	5	3hs 20min	b. 1
	c. 2 LENGUA	5	3hs 20min	b. 2
	c. 3 CIENCIAS SOCIALES	5	3hs 20min	b. 3
	c. 4 CIENCIAS NATURALES	5	3hs 20min	b. 4
	ESPACIOS DE GESTIÓN INSTITUCIONAL			
	ARTE Y/O EDUCACIÓN FÍSICA *	2	1h 20min	-
	TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN *	2	1h 20min	-
	FORMACIÓN LABORAL	2	1h 20min	-
	TOTAL	26	17hs 20min	-
	TOTAL DE CICLO	936	624 hs	-
TOTAL EDUCACIÓN PRIMARIA		2.664	1.776 hs	-

La caja curricular se establece de acuerdo a la Resolución N° 0294/10 C.G.E.

*Los espacios señalados serán concursados por **presentación de proyectos**, los que serán evaluados por los equipos directivos de cada institución y el supervisor zonal, según corresponda.

En lo que se refiere al Espacio Formación Laboral, es necesario que los estudiantes se vinculen con áreas laborales y/o de la producción, para adquirir las herramientas básicas



que le permitan o los prepare para su futura inserción laboral. Para habilitar estos espacios se deberá contar en cada grupo con 25 a 30 estudiantes como mínimo.

5.- PROPUESTA CURRICULAR

Aspectos comunes que desarrolla cada Área Curricular

5.1.- Selección, organización y secuenciación de contenidos

Criterios de selección de los contenidos

- *Propuesta político educativa.*
- *Especificidad de la Modalidad. Características del sujeto estudiante de la Educación de Jóvenes y Adultos.*
- *Características regionales y provinciales.*
- *Problemáticas, enfoques epistemológicos y perspectivas propias de cada campo disciplinar.*

Criterios de organización de los contenidos

Históricamente el primer criterio que se ha tenido en cuenta para la organización de contenidos han sido los enfoques y problemáticas planteadas al interior de cada campo de conocimiento. Esto se vinculaba con un desconocimiento de la especificidad de la modalidad y de las características de los estudiantes. La lucha por reconocer y construir dicha especificidad ha tenido más resistencias para plasmarse en los documentos oficiales que en la práctica cotidiana escolar de los docentes. Al cambiar el sujeto de aprendizaje, los docentes han tenido que resignificar la propuesta a partir de sus propias lecturas de los intereses, inquietudes, problemáticas y demandas de sus estudiantes; pues no se ignora que aquellos jóvenes y adultos que de alguna manera no se sienten interpelados por la enseñanza que se le brinda, difícilmente puedan sostener su escolaridad.

Este problema es un desafío que nos lleva a plantear la necesidad de buscar y plasmar criterios de organización de contenidos que recuperen dichas prácticas, para resignificarlas desde un sentido de lo común. De acuerdo a ello proponemos como criterio fundamental la *especificidad de la Modalidad y las características del estudiante de la Educación de Jóvenes y Adultos*.

Esto se plasma en la enunciación de ejes, los cuales surgen a partir de los que se consideran nudos problemáticos fundamentales y comunes que interpelan a la propuesta de formación de jóvenes y adultos en su totalidad. Entendemos que así, los contenidos son resignificados en función de esos ejes o nudos problemáticos, evitando la fragmentación entre unos y otros, así como también se fortalece la articulación interdisciplinar desde una visión de totalidad que no pretende anular las particularidades y especificidades de cada campo de conocimiento.

Criterios de Secuenciación de los contenidos

En cuanto a este punto, los primeros criterios a los que se recurre para secuenciar contenidos generalmente son: a) de lo simple a lo complejo y b) de lo cercano a lo lejano. Sin embargo, estos criterios merecen ser considerados con ciertos recaudos, a saber:

- Suponen una progresión lineal del conocimiento, dejando de lado la formulación de nudos problemáticos que puedan otorgar otra apropiación y significación del conocimiento.
- Respecto del criterio simple-complejo, es quien enseña y no quien aprende el que establece la gradualidad, con ello se corre el riesgo de que esta disposición que tiende a facilitar el acceso al contenido termine en una simplificación que empobrece al aprendizaje.
- De acuerdo con lo anterior, subyace cierta subestimación de las potencialidades del sujeto de conocimiento, así como de sus saberes y experiencias previas, las cuales resultan ignoradas.
- La simplificación es un artificio con un fin didáctico, elaborado por el docente. En realidad todo conocimiento es producto de un recorte, pero no por ello pierde relación con un todo que lo torna complejo.
- Lo familiar no es solo un punto de partida y a veces es precisamente lo extraño, desconocido, lo que nos permite pensar otras cuestiones que exceden el propio mundo.

Por ello sostenemos que no pueden regir como los únicos criterios de secuenciación de contenidos.

Hechas las advertencias y aunque no escaparemos absolutamente de dichos riesgos, planteamos los siguientes criterios de secuenciación que aluden a las distintas variables que intervienen en todo proceso de conocimiento:

- *Conocimientos previos necesarios para el abordaje de un contenido específico.*
- *El grado de autonomía que se requiere del estudiante en la realización y resolución de las actividades o trabajos dados.*
- *Articulación de la modalidad en relación a la Educación Secundaria de Adultos (ESA).*
- *Énfasis o focalización de contenidos en relación a los ejes y módulos planteados.*
- *Características y complejidad propia de los contenidos a enseñar.*
- *Forma de resolución de las tareas: individual o en pequeños grupos.*
- *Dificultades y errores de aprendizaje.*

5.2.- Fundamentación de los Ejes Problemáticos

a) Recuperación y problematización de saberes

La práctica pedagógica en relación a este eje se plantea a partir de la necesidad de considerar la concepción de estudiante, de aprendizaje y de enseñanza sostenidos en el presente Diseño Curricular.

Según las mismas, toda propuesta de enseñanza de la Modalidad no puede partir de cero, sino que se han de **considerar y reconocer los saberes de nuestros estudiantes**, valorando sus experiencias previas para habilitar otras nuevas, atendiendo a sus conocimientos, representaciones, significaciones sobre el mundo, la institución educativa y las diferentes disciplinas con las que se encuentran o reencuentran; las cuales no suelen corresponder con el capital cultural hegemónico.

En tanto se promueve el respeto por las diferentes experiencias que constituyen el capital cultural de nuestros estudiantes, la modalidad debe **problematizar** esos saberes para

lo cual se deben priorizar y brindar herramientas conceptuales que permitan ponerlos en cuestión, complejizarlos, fortalecerlos; de este modo los estudiantes son partícipes activos del proceso de construcción del conocimiento.

Específicamente en relación a este eje se va a trabajar: qué significa ser estudiante de la Modalidad de Jóvenes y Adultos (autonomía, desnaturalización de hábitos escolares que se afirman en la infantilización del estudiante); cuáles son las exigencias escolares específicas (asistencia, promoción de los módulos y disciplinas, realización de las tareas escolares, participación, organización de tiempos y espacios de estudio, etc.); cuáles son las exigencias para cada una de las disciplinas específicas (enfoque epistemológicos, propósitos, criterios de evaluación, metodología de trabajo, etc.).

b) Educación en y para el trabajo.

Es probable que los estudiantes que asisten a esta modalidad se encuentren trabajando y quieran perfeccionarse, o busquen formarse para mejorar su condición y/ o posibilidades de inserción en el campo laboral.

Como lo hemos mencionado anteriormente⁴⁶, la educación en y para el trabajo no debe restringirse a un sentido técnico- instrumental, sino que la misma debe contribuir a la formación de sujetos críticos y autónomos, capaces no solo de adaptarse a su medio, sino también de transformarlo.

El filósofo Martín Heidegger decía que el pensar puede ser entendido como un oficio de mano:

"Un aprendiz de carpintero además de entrenarse en el uso de las herramientas y en los formatos habituales de los productos, tiene que hacer la experiencia del trato con la madera, es preciso que sepa interpretar en la madera sus posibilidades para que sea un buen carpintero, el uso eficaz de la herramienta no alcanza. Y más aún, no solo es necesaria la interpretación de la madera, sino también poderse mirar a sí mismo, poder mirarse las manos. Quizás lo más costoso en este aprendizaje es aprender a sostener la mano..."⁴⁷

Toda actividad humana, sea remunerada o no, es considerada trabajo en tanto permite producir y reproducir la vida. Pero no todos los trabajos dignifican al hombre y le permiten construir su identidad, algunos lo alienan y enajenan ya que impiden desarrollar aquellas facultades que les son propias: pensar, imaginar, crear y desear.

De acuerdo a este enfoque y dado el contexto de precarización, flexibilización, competitividad laboral y reducción de los puestos de trabajo; para la Modalidad no puede ser suficiente enseñar el uso eficaz de la herramienta, sino que se debe abonar a la complementariedad del saber hacer con el saber sobre ese saber hacer. Así, en el abordaje de este eje se tenderá a problematizar la configuración histórica del trabajo, los conflictos actuales y su repercusión e incidencia en diferentes planos como el social, político, cultural, económico, ambiental, tanto a nivel macro, como en la vida cotidiana de cada uno de nosotros y nuestros estudiantes.

Se trata de abonar a un proceso de deconstrucción de las relaciones de poder establecidas en relación a la problemática del trabajo, tendiendo a promover la capacidad para desarrollar emprendimientos propios, que les permitan a los estudiantes de la modalidad integrarse socialmente. De manera que es preciso pensar de modo articulado el espacio de la formación técnico profesional que brinda la modalidad con los aportes de todas las disciplinas que conforman este diseño curricular.

⁴⁶ Ver en este Documento "Educación y Trabajo".

⁴⁷ Heidegger, M. En Britos, Ma. Del Pilar. (1999) "*La inquietud del método*". Revista el Cardo. Año 2. N° 3. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. Pág.79.

c) *Formación y participación ciudadana*

Este eje enfatiza no solo la formación, sino también la participación de los sujetos, no como proyección hacia fuera de la institución, sino comenzando por participar al interior de la misma, promoviendo que los sujetos sientan pertenencia.

Se piensa al estudiante como sujeto de derecho y no solo de deberes, por ello se tendrá en cuenta la formación respecto de los modos y espacios de participación ciudadana vigentes, como así también en relación a la creación de otros posibles.

El ejercicio de esos derechos no debe ser pensado únicamente en términos individuales o de comunidad, sino también y fundamentalmente en términos de humanidad, respetando las diferencias y los otros.

El énfasis en el ejercicio de la ciudadanía adquiere relevancia aún más en tanto se desdibuja la formación del ciudadano por sobre la preeminencia del consumidor. En este sentido se trabajará en relación a las formas y modos de participación ciudadanas como configuraciones surgidas de luchas de poder y procesos socio-históricos. En este marco resulta importante brindar herramientas para interpelar y poner en suspenso los discursos que circulan en los medios de comunicación y las diferentes instituciones sociales.

5.3.- *Fundamentación de los Ejes Transversales*

La inserción de estos ejes se debe a la necesidad de incluir en el campo educativo el trabajo sobre problemáticas actuales que refieren a: *la educación ambiental; los derechos humanos; la educación sexual y prevención de conductas adictivas; convivencia escolar; las TICs y los pueblos originarios*, según lo establece la Constitución de la Provincia, Art. 260°.

Su incorporación en el currículum de la Educación de Jóvenes y Adultos se realizará de manera **transversal**, es decir habrán de abordarse en el trabajo con los contenidos de todas y cada una de las áreas curriculares.

En la educación de jóvenes y adultos, particularmente, las TICs se incorporan además como un espacio curricular específico, que se cubre por proyectos, los cuales deberán articularse y considerar los fundamentos de los nuevos enfoques desde los que se plantea su incorporación en las propuestas curriculares educativas.

¿Qué entendemos por transversalidad?

Consiste en una propuesta que permite abordar una acción educativa desde una perspectiva humanizadora, desarrollando los aspectos éticos en la formación de las personas. Este enfoque nace de la necesidad de incorporar en el currículum escolar aquellos temas emergentes que requieren de una definición o toma de posición frente a ellos (VIH-SIDA, sexualidad, medio ambiente, consumismo, violencia, salud, drogas, el embarazo adolescente, etc.).

La educación escolar, fundamentalmente en su etapa obligatoria tiene la finalidad básica de contribuir a desarrollar en los estudiantes aquellas capacidades que se consideran necesarias para desenvolverse como ciudadanos con plenos derechos y deberes en la sociedad en que viven.

Los temas transversales son contenidos curriculares relacionados a problemas actuales que están, a su vez, directamente vinculados con actitudes y valores. La Dra. Falconier de Moyano distingue que la transversalidad de los contenidos se plantea en tres sentidos:

- Transversalidad Curricular: referida a los contenidos conceptuales y actitudinales que están presentes en las diversas áreas o asignaturas.

- Transversalidad institucional: indica que la responsabilidad de su tratamiento no se reduce al docente de aula, sino que compromete a todos los miembros de la comunidad escolar.

- Transversalidad social: se ocupa de los contenidos que se aprenden en lo cotidiano y no son exclusivos del espacio escolar.

Esta transversalidad está fundamentada en la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje.

A continuación se especifican los enfoques y fundamentos de una propuesta transversal de cada uno de los ejes en la educación de jóvenes y adultos.

a. La Educación Sexual en el currículum escolar

La Provincia de Entre Ríos a través del Marco Orientador aprobado en el año 2006 siguiendo el mandato de la Ley Provincial N° 9.501 Art. 4° mediante **Resolución N° 0550/06 C.G.E.** estableció los criterios y lineamientos generales que permiten acordar de manera interinstitucional y representativa un Programa de Educación Sexual Escolar para todos los niveles del sistema educativo.

Dichas propuestas están dirigidas a mantener una cohesión de contenidos y acciones en todos los ciclos del sistema educativo. Para ello, estableció dos caminos estratégicos: uno, asegurar la presentación integral, positiva y totalizadora de la sexualidad y otro, la implementación gradual y progresiva del Programa en las escuelas, adecuado a cada región por la diversidad de intereses y cultura.

Propósitos:

- Contribuir a la formación de los responsables de la educación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos acorde con lo legislado en el orden Nacional por la Ley N° 23.849 de ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, Ley N° 25.673 y Ley N° 26.150 del año 2006.

- Facilitar un espacio para la reflexión, compartido sobre conocimientos, creencias, comportamientos y actitudes propias y ajenas, ante la sexualidad.

- Promover el desarrollo de actitudes abiertas y positivas ante la sexualidad.

- Promover el estudio de contenidos psicológicos, biológicos, antropológicos, sociológicos, pedagógicos y didácticos, relativos a la sexualidad humana y a la salud sexual y reproductiva.

- Incentivar el trabajo en "equipo de docentes" como modalidad privilegiada para la implementación de la educación sexual escolar en las unidades educativas.

- Reconocer la diversidad cultural y social relativa a la sexualidad.

- Estimular para la apropiación de habilidades que permitan elaborar y aplicar planes áulicos y proyectos curriculares de Educación Sexual.

- Desarrollar habilidades y conocimientos para distinguir y aplicar las diferencias metodológicas de cada nivel y ciclo del sistema, en orden a la formulación de planes de Educación Sexual.

- Facilitar espacios de encuentros entre docentes, padres, adultos, actores sociales interesados en el tema, en las distintas comunidades, donde las unidades educativas construyen sus propios escenarios de interacción.

- Orientar a docentes en la organización de espacios institucionales de reflexión y formulación de iniciativas pedagógicas posibles para la implementación de la propuesta.

Resulta imprescindible que la capacitación docente en Educación Sexual sea continua y sistemática por ser nudo de relaciones en las instituciones y actor fundamental de la educación, dado que la Escuela alcanza mejores logros de aprendizaje cuando se evidencia una convergencia entre **desarrollo profesional de los docentes y crecimiento de la escuela como organización**, posibilitando el mejoramiento de las prácticas docentes (grado de acuerdos y consensos, integración en equipos, etc.).

Un punto muy importante es habilitar, dentro de la formación, **espacios para la movilización personal**, revisión permanente de ideas, conceptos, en relación a la propia sexualidad, es fundamental para el adulto que capacita. Las estrategias metodológicas deben privilegiar los trabajos vivenciales y grupales como espacios de aprendizaje, de cambios actitudinales y para el despliegue de habilidades para la intervención, con especial acento en los temas que pueden resultar controversiales.

Una acción planificada y consultada...

Para concretar una Educación Sexual planificada metodológicamente, con la intención explícita de lograr modificaciones positivas y que abarque a la comunidad en su totalidad, es que se hace necesaria su implementación legal en las escuelas de todos los niveles educativos. De allí la importancia de contar con una ley nacional y las aplicaciones propias de cada Provincia.

Se debe considerar la necesidad de sostener y promover la valoración de la temática de la sexualidad como contenido transversal y específico. Para ello, deberá formar parte **del Proyecto Curricular Institucional**, formulado en armonía con el P.E.I., con las características y necesidades de la población a la que se dirige. Esto requiere acuerdos institucionales entre los distintos actores escolares (directivos, docentes, estudiantes, etc.).

Para ello, las estrategias de la escuela con sus diferentes actores docentes y cuerpo no docente, deberá generar estrategias comunicacionales hacia los estudiantes y sus familias para la sensibilización, participación e información de las tareas propias de la escuela en esta temática tal como lo exige la Ley 26.150 en su Art. 9º.

No sólo información sino también acuerdos para un buen diagnóstico institucional, de manera que todo proyecto o talleres que se creen para tal fin respondan a lo contextualizado y situacional. El requerir este grado de miradas y captación plural de lo real y contextual, asegura y actúa como seguro, de cualquier exageración y huída del tema propio. La escuela debe asegurar que el Proyecto Institucional surja de la comunión institucional (los distintos actores) y la fidelidad a lo real (contextual, globalizado y crítico).

Un segundo aspecto que implica la necesidad del respeto por la gradualidad y progresividad de la implementación, es el diseño de la transversalidad de los contenidos y prácticas en los distintos ciclos de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos.

De la experiencia provincial podemos sostener que la transversalidad debe facilitar la transformación de las áreas curriculares de acuerdo a las expectativas de los tiempos actuales. Los ejes transversales pueden contribuir a la renovación, recreación de la acción pedagógica y del conjunto de los contenidos o quedar marginados y desvirtuados si se incorporan únicamente en forma esporádica y asistemática, anecdótica y carente de un marco global. Hoy en la práctica docente la transversalidad es problemática o al menos dificultosa y suele ser una incomodidad para el docente, dado que un mayor grado de

recurrencia de ciertos temas, pasan a constituirse en el centro de las preocupaciones sociales, acentuadas muchas veces por los medios masivos de comunicación.

Temáticas transversales y talleres específicos. Propuesta general

La Provincia de Entre Ríos a través del Programa de Educación Sexual Escolar sostiene una visión bioética, plural e integral de la sexualidad. Para ello, los ejes horizontales que ligan y se sustentan en el tiempo-espacio del sistema educativo son:

- 1- El cuerpo
- 2- La salud
- 3- La relación dialógica y comunitaria
- 4- El trabajo y la cultura
- 5- El juego, el arte, el hacer.

b. Prevención de Conductas Adictivas en el ámbito educativo.

Educación preventiva

El concepto de educación preventiva integral implica un proceso de promoción de los valores: de la cultura del trabajo, la familia como núcleo generador de lo humano y el cuidado de la niñez y la adolescencia como promotora futura del cambio social.

La educación preventiva se enfrenta con grandes problemáticas vinculadas con el crecimiento de la marginalidad, el desempleo, el consumismo, los valores de una ética mercantilista, el consumo de drogas, entre otros.

A través de distintos artículos, la Ley de Educación Nacional establece la necesidad de abordar la prevención, en sus distintas facetas (educación sexual, prevención de adicciones, etc.), a partir de la promoción de la salud y determina el rol de la educación en la detección precoz de factores de riesgo que puedan llevar a los jóvenes a conductas poco saludables.

Las áreas específicas de aprendizaje, los temas transversales y los contenidos básicos comunes son las herramientas para el desarrollo de un proyecto específico que incorpora una cultura preventiva en el ámbito escolar. La descentralización pedagógica posibilita la elaboración de proyectos significativos y acordes al contexto en el cual se inserta la institución educativa.

Principios de la Educación Preventiva

La Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas (CICAD - OEA), propone, entre otros, los siguientes lineamientos a los que adherimos:

Los programas de educación preventiva deben estar dirigidos a disminuir los factores de riesgo y a fortalecer los factores de protección. Los factores de riesgo, son los que aumentan la posibilidad de que se usen drogas y los factores de protección, son aquellos que reducen la posibilidad de consumo de drogas y otras conductas de riesgo social.

Resulta significativo que estos programas sean específicos para cada grupo según la edad, género y nivel educativo. Asimismo, se recomienda formación continua del docente y de los agentes de prevención tendiendo a generar espacios que se sostengan en el tiempo.

Es importante que en los contenidos se incluya tanto la prevención del consumo de drogas ilegales y legales (alcohol, tabaco y abuso de medicamentos), como así también

contenidos para fortalecer habilidades socio-afectivas y competencias sociales que refuercen el rechazo hacia el consumo de las mismas.

Deben incluir métodos interactivos y participativos que favorezcan una relación horizontal entre los estudiantes y los docentes para de este modo generar espacios de confianza. Además, estos métodos tendrán que estar dirigidos a toda la comunidad educativa: estudiantes, docentes, familiares y personal administrativo, adaptándolos al contexto en el que se encuentra localizada la escuela.

Se busca que cada institución escolar cuente con una política preventiva del consumo de drogas inserta en un proyecto educativo que defina un equipo responsable y cuente con profesores capacitados para abordar el tema. Es preciso que se fijen normas y procedimientos precisos para enfrentar los hechos de consumo, fortaleciendo redes de apoyo que permitan hacer derivaciones a organismos especializados.

El rol docente y el papel de la escuela

En el contexto actual, la escuela, además de la transmisión y generación sistemática de la cultura y la formación integral del sujeto, se ha convertido en continente de situaciones relacionadas a lo socio-familiar y cultural, situaciones que suceden a diario y le exceden. La presencia de diferentes situaciones problemáticas, tales como las conductas vinculadas al consumo de sustancias (legales e ilegales) junto a otros factores han modificado el rol docente: de educador formal a comunicador social, mediador y/o agente socio-comunitario, de manera tal que se amplía su principal función de enseñanza y producción de conocimientos, de vínculos, de cultura.

Por esto, es importante la planificación de acciones interdisciplinarias, incorporando la participación de las instituciones que conforman las redes comunitarias, las cuales permiten a las escuelas "...compartir aquello que les excede pero que a la vez no pueden desconocer..."⁴⁸ Estos abordajes requieren de un modelo de gestión en red, posible y adecuado a la problemática del adolescente joven y adulto, y a la pertinencia de la escuela ante la misma.

Se sugieren así, contenidos básicos a trabajar en los distintos ciclos, pero siempre acompañados de la actitud preventiva, que significa permanecer abierto a la escucha atenta, a la detección de conductas y factores de riesgo, pero también (y fundamentalmente) organizar el trabajo en torno al fortalecimiento de los factores protectores y por consiguiente, la disminución de los factores de riesgo.

Entendemos por **factores protectores** aquellas situaciones, conductas o elementos que apoyan o favorecen el pleno desarrollo del sujeto, y disminuyen la probabilidad de consumo. Los **factores de riesgo** son aquellas situaciones, conductas o elementos que incrementan la probabilidad de consumo.

Desde este enfoque el conocimiento está conectado a la vida y no está fragmentado ni separado de ella. El aprendizaje de habilidades se facilita cuando las destrezas educativas son integradas a las experiencias, a la vida.

Los adolescentes, jóvenes y adultos, poseen al momento de integrarse a las diferentes instituciones educativas, un cúmulo de estrategias y conocimientos contruidos a partir de las experiencias que el sujeto ha vivido. Por tanto, las capacidades intelectuales, prácticas y sociales que poseen, sus necesidades y preocupaciones, se constituyen en criterios indispensables para la selección y jerarquización de los contenidos de la educación de adolescentes, jóvenes y adultos.

48 Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: "La prevención del VIH/SIDA e ITS en el ámbito escolar: propuesta de trabajo en la escuela" 1ª edición. PNUD. Buenos Aires. 2005.

Es necesario *desmontar la noción de patologización*⁴⁹ cuando nos referidos a la situación existencial de algunos de nuestros estudiantes que optan por la Educación de Jóvenes y Adultos, lo que nos permitirá acercarnos a otras formas de vinculación que fortalezcan los factores protectores en lugar de intensificar los de riesgo.

De este modo el *sujeto pedagógico*⁵⁰ que asiste a la institución educativa interpela a la misma “en tanto revela las condiciones de extrema crueldad en las que se desarrolla el oficio docente...”⁵¹, permitiendo, pensar nuevas formas de transformación para habilitar diversos modos de constitución de subjetividad.

c. *Tecnologías de la Información y la Comunicación*

Los nuevos escenarios que enmarcan hoy a la educación y en especial a los espacios de formación docente, están signados por el protagonismo de las tecnologías de la comunicación y la información.

Los cambios producidos son profundos, y especialmente importantes en lo vinculado a los modos de transmisión y aprendizaje de prácticas y representaciones sociales, pero se han dado en forma vertiginosa y desigual, desafiando y debilitando a las estructuras educativas que se consolidaron en otros contextos históricos, lo que hace necesaria una revisión de las formas organizativas, comunicativas y pedagógicas de estas instituciones. La explosión de la información requiere nuevas estrategias constructivas entre los que producen y aquellos que se apropian del conocimiento. (García Guadilla, 1994).

Es en este contexto que el Consejo General de Educación ha creado la Coordinación de Tecnologías de la Comunicación y la Información, como una alternativa de innovación en educación, dentro de las políticas públicas prioritarias del estado entrerriano.

La educación, la comunicación y las nuevas tecnologías se integran en una especial relación que las hace protagonistas al momento de reflexionar sobre la proyección del sistema educativo. Estas tienen en la actualidad una ineludible presencia en el contexto social impactando especialmente en la cultura, en las formas de conocer y comunicar. Es necesario incorporarlas como un elemento constitutivo de nuestro contexto cultural, cognitivo, político y social y en consecuencia considerar como eje prioritario en la elaboración de propuestas curriculares.

Entendemos por *Tecnologías de la información y la comunicación*: aquellos medios de comunicación y de tratamiento de la información que van surgiendo de la unión de los avances propiciados por el desarrollo de la tecnología electrónica y las herramientas conceptuales, tanto conocidas como aquellas otras que surjan como consecuencia de la utilización de estas mismas nuevas tecnologías y de avance del conocimiento humano. (F. Martínez Sánchez).

Las TICs permiten acumular enormes cantidades de información, brindan la posibilidad de transmitir dicha información en forma inmediata, permiten superar los límites físicos y espaciales para la comunicación, modifican las categorías de tiempo y de espacio, redefinen el concepto de realidad a partir de la posibilidad de construir realidades virtuales.

⁴⁹ Korinfeld, Daniel: “Consumo de drogas, función de la educación y de la escuela”. Ponencia realizada en la Jornada de Actualización sobre “Usos de drogas: marcos teóricos y abordajes” organizada por la Dirección de Prevención y Tratamiento de las Adicciones y Casa de la juventud. Secretaría de Salud y Acción Social, Municipalidad de Vicente López, Agosto de 1998.

⁵⁰ Puiggrós, Adriana: “Sujetos, disciplina y currículum”. Galerna. Bs. As. 1990.

⁵¹ Zerbino, Mario: “Intervenciones en situaciones de alta complejidad”. Portal por la Inclusión. “Merco Sur”. 2007. Encontrado el 19 de Mayo de 2008 en <http://www.porlainclusion.educ.ar>.

Si referenciamos estas características en el ámbito educativo estamos ante un real desafío, frente al cual es necesario brindar respuestas. De allí la importancia de participar activamente en las propuestas del Portal @prender (www.aprender.entrierios.edu.ar) que el Consejo General de Educación ha puesto en vigencia para el desarrollo de diferentes proyectos, iniciativas o experiencias educativas.

Las TICs en las propuestas curriculares educativas

En nuestro contexto aún hoy siguen los intentos de incorporar las TICs como algo anexo, algo externo, que está afuera y tiene que “entrar” en el ámbito educativo, sin dar cuenta de su protagonismo en las transformaciones vinculadas a la construcción, procesamiento y transmisión de la información y el conocimiento, y por lo tanto en el contexto social, cultural y político en el que nos toca actuar.

Las propuestas educativas institucionales deben asumir las nuevas formas de vinculación con la información y el conocimiento que nos permiten estas tecnologías. En el marco de las profundas transformaciones en los procesos de construcción, procesamiento y transmisión del mismo, se va conformando la Sociedad de la Información y el Conocimiento, denominación propuesta para esta organización de la sociedad basada en el conocimiento como factor fundamental de productividad, poder y participación.

Esta nueva relación con el conocimiento se ve especialmente potenciada en el ámbito educativo a partir de las recientemente disponibles aplicaciones de la denominada WEB2.0 en la cual la organización y flujo de la información dependen del comportamiento de las personas que acceden a ella, permitiendo una mayor accesibilidad y socialización de la información, propiciando la conformación de equipos de trabajo y el aprendizaje colaborativo. El profesor se constituye en mediador, favoreciendo la búsqueda, selección, interpretación y procesamiento de la información, tendiendo a la conformación de redes basadas en el conocimiento individual y colectivo.

En este marco se hace ineludible repensar los espacios de formación de los docentes, que deberán redefinir el perfil teniendo en cuenta su función de mediador y orientador en los procesos de búsqueda, organización y procesamiento de la información y el conocimiento, analizando las derivaciones cognitivas de la utilización de las tecnologías de la comunicación y la información, profundizando su conocimiento de las lógicas específicas de los distintos lenguajes en vistas a su potencialidad educativa y sus competencias comunicativas, agudizando su capacidad para realizar una constante relectura de los cambiantes escenarios en los cuales deberá actuar en vistas a construir estrategias de intervención y mediación adecuadas. La formación tendrá que concebirse como abierta y flexible. Será importante además, superar antiguas dicotomías y formar un docente integral, preparado para desempeñarse en las distintas modalidades educativas.

Las nuevas propuestas curriculares tienden a promover el acceso a las tecnologías de la comunicación y la información, así como la formación necesaria para su utilización desde un lugar activo, posicionando a los sujetos como productores y procesadores de información y conocimiento y no como meros receptores.

“Además de aplicar las nuevas tecnologías a la educación, hay que diseñar ante todo nuevos escenarios educativos donde los estudiantes puedan aprender a moverse e intervenir en el nuevo espacio. El acceso universal a esos escenarios y la capacitación para utilizar competentemente las nuevas tecnologías se convierten en dos nuevas exigencias emanadas del derecho a que cualquier ser humano reciba una educación adecuada al mundo en que vive.” (Echeverría, 2002).

Consideramos que estamos ante *el desafío de pensar cómo alcanzar una real apropiación pedagógica y social de las tecnologías de la comunicación y la información como alternativas de inclusión social, de constitución de nuevos espacios y sujetos sociales, asumir su protagonismo como formas culturales constitutivas de esta época.* Formular nuevas propuestas curriculares, participar en concursos del **Portal @prender**, presentar trabajos de cada escuela o en conjunto con otras, posibilitará igualdad de oportunidades y de acceso al conocimiento a todos y todas los participantes en la educación de jóvenes y adultos. La posibilidad de leer y producir mensajes en otros lenguajes nos abre las puertas a otras formas de alfabetización ya que los medios y las nuevas tecnologías provocan “alfabetizaciones múltiples” junto a nuevas formas de conocimiento.

d. Pueblos Originarios

De acuerdo al marco legal vigente, se establece que la Educación Intercultural Bilingüe es una modalidad del sistema educativo que tiende a garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas “a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida.

Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.” (Ley de Educación Nacional N° 26.206, Cap. XI, Art.52.).

Nuestra Constitución Provincial Reformada en el año 2008, establece en su Artículo 33º: “La Provincia reconoce la preexistencia étnica y cultural de sus pueblos originarios. Asegura el respeto a su identidad, la recuperación y conservación de su patrimonio y herencia cultural, la personería de sus comunidades y la propiedad comunitaria inmediata de la tierra que tradicionalmente ocupan. La ley dispondrá la entrega de otras, aptas y suficientes para su desarrollo humano, que serán adjudicadas como reparación histórica en forma gratuita. Serán, indivisibles e intransferibles a terceros. Reconoce a los pueblos originarios el derecho a una educación bilingüe e intercultural, a sus conocimientos ancestrales y producciones culturales, a participar en la protección, preservación y recuperación de los recursos naturales vinculados a su entorno y subsistencia, a su elevación socio-económica con planes adecuados y al efectivo respeto por sus tradiciones, creencias y formas de vida.”

A su vez, también nuestra Ley de Educación Provincial N° 9.890, fija como objetivo, “Asegurar a las comunidades originarias el respeto a su lengua y a su identidad cultural, valorizando la multiculturalidad en la formación de los alumnos y alumnas”. (Artículo 13º, Inc. p) y establece como Modalidad la Educación Intercultural Bilingüe, que garantiza el derecho constitucional de los pueblos originarios, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión y su identidad étnica” (Artículo 90º).

Afirma que El Estado Provincial para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe deberá:

- a) Crear mecanismos de participación de los representantes de los pueblos originarios en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de la educación intercultural bilingüe.
- b) Promover la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos originarios que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y

culturales.

c) Promover la investigación sobre la realidad socio-cultural y lingüística de los pueblos originarios que permita el diseño de propuestas curriculares.

En este marco legislativo, la Educación Intercultural Bilingüe es concebida en tanto relación de diálogo entre poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, propiciando el reconocimiento del otro en tanto otro y el respeto de tales diferencias.

Interculturalidad y Bilingüismo

La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe entiende la Interculturalidad y el bilingüismo desde la complejidad que presenta el cambiante mundo actual en relación a la heterogeneidad lingüística y cultural de nuestras poblaciones. Un enfoque pedagógico con perspectiva intercultural se propone reforzar la capacidad de diálogo entre diferentes, sin que ello implique por esto dejar de serlo, así como la construcción de puentes de comunicación que permitan el acercamiento y la expresión plena de las diferencias, sean éstas culturales y/o lingüísticas.

El concepto de Interculturalidad aparece en América Latina hace más de tres décadas asociado a las luchas y reivindicaciones de los pueblos indígenas de la región, que reclamaban y aún reclaman no sólo reconocimiento legal sino también la puesta en práctica de sus derechos (territoriales, culturales, educativos, entre otros) para el logro de una activa participación en la vida nacional.

En este sentido, la Interculturalidad si bien se propone como el inicio de un diálogo democrático entre culturas diversas, debe a su vez atender las situaciones desiguales en las que se establece este diálogo ya que como menciona el Documento Balance y perspectiva de la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina (1999: p. 66-67) “es muy difícil hablar de Interculturalidad en una situación de opresión en la que un sector social está disminuido. Para llegar a la Interculturalidad tenemos que ponerlos en un plano de relativa igualdad de condiciones.”

De tal modo, aspiramos a una Interculturalidad en la cual el conocimiento se construya en forma conjunta tomando en consideración, respetando y valorando distintas formas de conocer y abordar el mundo.

La Educación Intercultural Bilingüe en la Educación de Jóvenes y Adultos

La incorporación del enfoque intercultural en la educación obligatoria implica analizar problemáticas presentes en todo el sistema educativo, pero que desde la modalidad adquieren singularidad en función de las particularidades de los pueblos originarios. Los problemas y desafíos que surgen en función de estas políticas adquieren particularidades desde el enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe en cada uno de los niveles.

La educación de jóvenes y adultos fija como meta la planificación de acciones para propiciar la finalización de estudios primarios. En tal sentido la modalidad puede aportar una mirada alternativa para quienes intervendrán en la implementación del plan de finalización de estudios primarios.

Así, la intervención de estos actores, partícipes de su propia cultura, posibilitará la construcción de una comunidad de aprendizajes favorecedora de los propósitos mencionados. Los jóvenes y adultos indígenas que no finalizaron la educación secundaria, como también aquellos que aún transitan la educación primaria en centros específicos, deberán ser objeto de un tratamiento más dinamizador en su trayectoria escolar. A tal fin deberán generarse escenarios alternativos de aprendizaje, como así también nuevos roles a cumplir por los actores que participen en el sistema o fuera de él -animadores socioculturales (artesanos, músicos, etc.) de una comunidad, tutores de diferentes

proyectos.

e. Educación Ambiental

La Educación Ambiental (EA) es un campo de conocimiento en construcción, en el cual se sostienen profundos debates epistemológicos y pedagógicos, y en este proceso educativo-ambiental, según García y Priotto (2009), el recorte de contenidos y metodologías elegidas para trabajar en Educación Ambiental está vinculado a criterios históricos, pero fundamentalmente a los particulares marcos filosóficos y políticos.

En las décadas de los sesenta y setenta comenzó a nivel mundial un gran interés por la protección ambiental planetaria. *“La crisis ambiental se hace evidente en los años sesenta, reflejándose en la irracionalidad ecológica de los patrones dominantes de producción y consumo, y marcando los límites del crecimiento económico.”*⁵²

Esto se manifestó en el plano educativo con el surgimiento y desarrollo de la educación ambiental, formulándose diversos planteamientos políticos y pedagógicos. Se impulsaron programas específicos orientados a prevenir y disminuir los impactos negativos en los ecosistemas, en la salud, considerando, además, los procesos productivos. Este es el contexto donde la Educación Ambiental se percibe como un instrumento fundamental para contribuir a solucionar los problemas ambientales y sus consecuencias.

El status jurídico- institucional concedido al medio ambiente y a la Educación Ambiental se ha desarrollado en todo el mundo. En el marco de la Conferencia de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente Humano, realizada en 1972 en Suecia, se solicita establecer un programa internacional en Educación Ambiental, interdisciplinario en su enfoque, intra y extraescolar, que abarcara todos los niveles de la educación y se dirigiera hacia el público en general. A partir de este momento la Educación Ambiental gana prestigio internacional y pasa a ser considerada fundamental en la resolución de los problemas derivados de la crisis ambiental.

La Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental de Tbilisi, 1977, da marco a la institucionalización de este campo, establece que debía dirigirse a todos los sectores sociales según sus necesidades e intereses, dispensar una preparación adecuada a los miembros de ciertos grupos profesionales cuyas actividades tienen influencia directa sobre el medio ambiente... (y) formar investigadores y otros especialistas de las ciencias ambientales. (UNESCO, 1980: 20).

La década de los noventa marcan un giro para las cuestiones ambientales y para el valor estratégico y ético de la Educación Ambiental. La Conferencia de Río de Janeiro, (ECO '92), es un hito histórico, pues a partir de ese momento comenzó a generarse un nuevo proceso institucional de la educación ambiental.

En este contexto, la ideología del desarrollo sostenible, que conoció su expansión a mediados de los años ochenta, ha impregnado poco a poco el movimiento de la educación. La UNESCO reemplazó el Programa Internacional de Educación Ambiental por un Programa de Educación para un Futuro Viable (UNESCO 1997), cuyo objetivo es el de contribuir a la promoción del desarrollo sostenible.

Se trata de aprender a utilizar racionalmente los recursos de hoy para que haya suficientemente para todos y que quede para asegurar las necesidades del mañana. “Según los partidarios de esta corriente, la educación ambiental estaría limitada a un enfoque naturalista y no integraría las preocupaciones sociales y en particular las consideraciones económicas, en el

⁵² LEFF, Enrique. “Saber Ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder”. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires. 2004. Cap. I. Pág.17

tratamiento de las problemáticas ambientales. La educación para el desarrollo sostenible permitiría paliar esta carencia.”⁵³

El Consejo General de Educación ha desarrollado un proceso de construcción en relación a integrar la Educación Ambiental en el sistema educativo formal y, teniendo como base la legislación vigente, crea el Programa Provincial de Educación Ambiental, por Resolución N° 123/07 C.G.E., transversal a todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

En la Constitución Provincial se considera a “*la Educación Ambiental (...) como inherente a la educación común*” (Sección X - Artículo 260°). Por su parte la nueva Ley de Educación Provincial, establece en su Art.11° “**la aprobación de los lineamientos curriculares para cada nivel educativo obligatorio integrándose de manera transversal (...) la educación ambiental**”.

Se intenta reformular el concepto de ambiente, “a partir de los aportes efectuados en las últimas décadas, en general se ha transitado desde una concepción basada fundamentalmente en una sumatoria de elementos físicos, químicos y biológicos, a una concepción más amplia donde entra en juego la dimensión sociocultural con sus diversos aspectos (políticos, económicos, históricos, territoriales) y en la cual se destacan las interacciones e influencias mutuas entre todos estos componentes.”⁵⁴ El desafío de hoy es realizar un camino conjunto de enseñanzas y aprendizajes, ambos complejos, y surgidos del seno mismo de la interacción entre los sistemas socioculturales y los ecosistemas, es decir, del ambiente entendido como un sistema dinámico y complejo.

Entendemos a la Educación Ambiental como el proceso de adquisición de valores y clarificación de conceptos cuyo objetivo es desarrollar actitudes y capacidades necesarias para comprender y apreciar las interrelaciones entre el hombre, su cultura y su entorno natural. En la Educación de Jóvenes y Adultos se debe tender a la reflexión y desnaturalización de condiciones, prácticas y hábitos cotidianos, tanto individuales como sociales, que afectan o ponen en riesgo la salud propia y ajenas. La contaminación ambiental, el cuidado del cuerpo y la salud, la alimentación, la relación responsable y conciente con el entorno natural, entre otros, resultan temáticas sumamente significativas para trabajar con los estudiantes desde las distintas áreas de conocimiento.

La relevancia de la incorporación de contenidos educativos referidos a este eje transversal, debe impulsar procesos orientados a la construcción de una nueva racionalidad social que apunte a una reflexión crítica y responsable respecto de los efectos ambientales producidos por las políticas económicas hegemónicas. Se apuesta así, al fortalecimiento y habilitación de las distintas comunidades para legitimar sus saberes que muchas veces se oponen a los hegemónicos, para ponerlos en común, producir y apropiarse de conocimientos para participar, autogestionar y decidir autónomamente en tanto ciudadanos responsables.

f. Convivencia Educativa

Los educadores no solo somos transmisores de conocimientos, sino también “enseñamos lo que somos”, esto es, determinados modos de vincularnos con quienes nos relacionamos cuando enseñamos: nos referimos no solo a los estudiantes, sino

⁵³ En SAUVÉ, Lucie, Ph.D. “Una Cartografía De Corrientes En Educación Ambiental”. Cátedra de Investigación en Educación Ambiental Université du Québec à Montréal de Canadá. 2004.

⁵⁴ GARCIA, D. – PRIOTTO, G. “Educación Ambiental. Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental. Secretaria de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación. Argentina Bs. As. 2009. Cap. 1. Pág. 23 y 24.

también a los propios colegas, los directivos, ordenanzas, familias, miembros de la comunidad en general.

En el marco del Programa para la Convivencia Educativa en las escuelas entrerrianas (EnREDarse), creado según Resolución N° 135/07-CGE, se pretende una formación holística de los sujetos, orientando las prácticas pedagógicas a la resolución de conflictos en el marco de una convivencia pacífica; esto se vuelve hoy una exigencia que es preciso sea pensada y resignificada al interior del campo educativo.

Por ello, surge la necesidad de un cambio cualitativo en el papel que cada integrante de la comunidad educativa construye, como así también la de revisar y legitimar el lugar que ocupa la escuela para la sociedad en su conjunto. Construir cierto marco común para garantizar la convivencia exige de la voluntad de comunicarse, del respeto por el otro, de la predisposición para dar y solicitar la participación de todos y cada uno de los miembros de la institución educativa, así como de la creación de espacios para lograrlo.

Para la Educación de Jóvenes y Adultos, este aspecto resulta fundamental, ya que la generación de un clima de convivencia democrático favorece el fortalecimiento de la propia autoestima y el respeto por el otro y las diferencias; pilares básicos e imprescindibles para lograr que los estudiantes de la Modalidad puedan no solo superar aquellas profecías de fracasos con las que muchas veces llegan, sino también mejorar las condiciones para el establecimiento de otros tipos de vínculos con sus pares, los docentes y los diferentes actores institucionales.

g. Derechos Humanos

El Consejo General de Educación en la Resolución N° 0934, emitida el 19 de marzo de 2008, tiene la intención de "...coadyuvar en la formación de un espacio educativo donde se pueda indagar el pasado y construir la memoria colectiva, en vistas a la construcción de una identidad en los diferentes niveles de la Educación Provincial."

Es necesario abordar la problemática de los Derechos Humanos desde una perspectiva amplia y compleja, concibiéndolos como derechos sociales, inherentes a la condición humana, producto de luchas y conquistas históricas. Una de las líneas de acción podrá sustentarse en la reflexión acerca de nuestro pasado reciente, más específicamente sobre la última dictadura cívico militar, con el propósito de promover un debate profundo en la comunidad educativa acerca de los acontecimientos políticos y económicos que hicieron posible esta cruenta y nefasta etapa de la historia argentina. También se propone abordar la problemática de los Derechos Humanos desde una concepción integral, en la que las instituciones del Estado tienen el deber de promover y garantizar estos derechos para todos los sujetos sociales que conforman el territorio.

La educación se transforma en el ámbito adecuado para el conocimiento de los derechos humanos, para que todos los actores del sistema se apropien de ellos y puedan aportar en la construcción de ciudadanos reales, con capacidad crítica, comprometidos con su comunidad y su tiempo histórico. Con el desarrollo de las temáticas sobre Memoria, Verdad, Justicia, Derechos de los niños y de los Jóvenes, a la Salud, la Educación, al Trabajo decente, Vivienda, se podrá promover la participación de los jóvenes y adultos en la implementación de campañas de difusión ciudadana.

La formación ética y ciudadana exige espacios de integración que permitan a los jóvenes y adultos vincular los conocimientos, creencias, capacidades y valores adquiridos con el sentido de la justicia, el comportamiento solidario, la defensa de la democracia y el compromiso en favor de los derechos humanos.



“La memoria nos ayuda a iluminar el presente y a generar el futuro en la vida de los pueblos y en nuestras propias vidas. La historia es memoria de la vida de los pueblos, que se fue construyendo en el tiempo, entre luces y sombras, entre el dolor y la resistencia...”
Fragmento de la Carta de Adolfo Pérez Esquivel, Premio Nobel de la Paz.

Teniendo como referencia el 32 aniversario del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, el Consejo General de Educación aprobó por Resolución N° 934/08 la realización de diversas actividades con la finalidad de “...colaborar con la construcción, conservación y transmisión de la memoria colectiva y en especial de la historia del autoritarismo, fundamentalmente del terrorismo de Estado (1976-1983) en nuestro país y las consecuencias políticas, socio-económicas y educativas implementadas en ese período”. A su vez, publicó el Documento “Educación y Derechos Humanos. Construir memoria e tiempos del bicentenario.” Apuntes para trabajar en el aula, para el desarrollo de una serie de recomendaciones y orientaciones para el trabajo en el aula, el que podrá utilizarse en forma permanente.

h. Educación y Seguridad Vial

La Educación Vial, el apego a las normas viales, la forma de comportarse en la calle y todo aquello que queremos transmitir, tiene que ser incluido en los Diseños Curriculares Institucionales, pues se ha determinado que la seguridad tiene que ser transmitida y la única forma de que llegue a todos los adolescentes, jóvenes y adultos es incorporándola a la currícula escolar.

Debe considerarse como contenido transversal, pues constituye una demanda de la sociedad hacia la escuela, destaca al estudiante como iniciador de comportamientos, como peatón autónomo, como conductor y como usuario de transporte público y privado.

Es oportuno señalar que el tratamiento de la Educación Vial Escolar se debe realizar en forma gradual, conforme a los niveles de madurez, respetando los diversos cuestionamientos de los educandos y la diversidad de los ámbitos culturales. Cada establecimiento educativo debe adaptar la propuesta al contexto en el que desarrolla su tarea, tratando de crear actitudes de respeto y responsabilidad ciudadana considerando la vida como valor fundamental. Es necesaria la formación de un criterio oral autónomo, orientado a comprender y asumir el valor de la norma como garantía de seguridad, internalizando la importancia que tiene para el bien de la comunidad, el respeto de las normas establecidas en la materia.

6.- EJES COMUNES A CADA ÁREA CURRICULAR

Ejes Problemáticos

a) Recuperación y problematización de saberes

La organización de los contenidos de las distintas áreas a partir de este eje, supone una concepción de sujeto y de conocimiento, que reconoce en ambos su conformación histórica, social y política.

El sujeto adolescente, joven o adulto, es un sujeto que posee saberes, desde los cuales lee, interpreta y se relaciona con el mundo, lo que deberá tenerse en cuenta al momento de enseñar los contenidos del área. Se ha de partir de la recuperación de esos saberes (conocimientos escolares previos, lecturas, experiencias de vida, representaciones, significaciones, opiniones, creencias, mitos); respetando los mismos en tanto diferentes, pues ellos han oficiado de lentes con los que se ha mirado e interactuado en el mundo hasta el momento. Por ejemplo desde el área de Lengua y Literatura es importante considerar cada una de las variedades lingüísticas con los que ingresan a la escuela para poder analizar, reconocer y reflexionar sobre los usos de nuestro lenguaje.

Es importante que el estudiante pueda explicitar aquellas concepciones que trae cargadas de dudas, temores, dificultades, de forma tal que pueda resignificarlas. Por ello, la tarea del docente deberá tender a fomentar la problematización de aquellos saberes que son erróneos pero sirven de base para los nuevos, cargados de validez y significación, evitando que los mismos se conviertan en obstáculos y motivo de fracasos.

Por ejemplo, en el área de Matemática esto se posibilitará a partir de:

- el tratamiento del número, en sus diferentes expresiones.
- el conocimiento y la comprensión del sentido de las operaciones.
- la construcción y el uso de algoritmos tanto en la aritmética como en la geometría.
- la sistematización de las nociones y relaciones espaciales.
- la construcción y el uso de un lenguaje específico que le permita traducir la información que se le presenta y elaborar respuestas acordes.

Por otra parte, este eje permite realizar una introducción al trabajo en el área, planteando cuáles intentan ser los aportes, el enfoque de los contenidos, los propósitos para la formación de los estudiantes de la Modalidad de Jóvenes y Adultos, los criterios de evaluación, la metodología de trabajo, las categorías de análisis desde las que se proyectará el abordaje de los módulos y la interrelación entre los contenidos de los mismos para complejizar las lecturas que se hace de ellos.

b) Educación en y para el trabajo

Lo que se propone con el planteo de este eje, considerado fundamental para los sujetos de la Educación de Jóvenes y Adultos, es brindar contenidos que les permitan resignificar y problematizar situaciones y acontecimientos de la vida cotidiana, analizando la impronta histórica, social, ideológica, cultural de relaciones de poder entre diferentes regiones de la provincia, el país, el continente y el mundo.

El abordaje de los contenidos deberá profundizar el estudio de las transformaciones que se han producido en el mundo del trabajo en distintos tiempos históricos y grupos sociales. Desde el área de las Ciencias Sociales y Ciencias Naturales se buscará establecer relaciones con los problemas vinculados con el cuidado del medio

ambiente, con la organización social, la economía, sus cambios y continuidades, la valoración acerca de esas transformaciones y los efectos sobre la vida cotidiana de los estudiantes (expectativas, proyectos a futuro, identidad). De este modo se pretende contribuir con la desnaturalización de las situaciones para reflexionar estratégicamente sobre las posibilidades de posicionarse de otra forma y de hacer otra experiencia que les permita integrarse críticamente al mundo laboral, generando proyectos propios, más allá de los existentes.

Desde Lengua y Literatura es necesario plantear el manejo de herramientas discursivas, ya sean orales o escritas para poder interactuar en intercambios comunicativos dentro del mundo laboral, entendido en sentido amplio: artesanal, productivo, profesional, académico.

La propuesta del área entonces, está orientada a desarrollar competencias que les permitan producir y comprender mensajes con tramas e intencionalidades diversas, de circulación habitual en el ámbito del trabajo, para que puedan participar como integrantes activos, conscientes de sus fortalezas, capacidades, roles, obligaciones y derechos. En el Primero y Segundo ciclos se enfatizará el trabajo de las estructuras narrativas y las características de los textos instructivos, como así también, las diferencias entre lo ficcional y no ficcional.

El tratamiento de este eje en el área de Matemática se centrará en los contenidos relacionados con la geometría, la medida y la proporcionalidad en una estrecha vinculación con el abordaje del número y operaciones a través de la resolución de situaciones problemáticas en las que intervengan las magnitudes pertinentes.

Integrando estos dominios del conocimiento matemático es posible pensar en la construcción de los significados que tienen como herramientas necesarias para desarrollarse laboralmente.

Pensar en el uso de medidas y en el de proporcionalidad en contextos laborales supone una real atención de las necesidades matemáticas que se le pueden presentar en el mundo del trabajo.

En este planteo aparece la idea de modelización, en cuanto a una aproximación o descripción de un hecho o situación, como poderosa herramienta de aprendizaje significativo para el trabajo en el aula.

c) Formación y participación ciudadana

Constituye un importante organizador de los contenidos de las diferentes áreas, pues se intenta a partir del mismo, poder problematizar acerca de la formación del ciudadano en tiempos donde aún impera la falta de compromiso con lo público, la indiferencia ante la necesidad de participación en cuestiones sociales, y a la vez, se fortalece la concepción del sujeto como consumidor. Este eje debe brindar herramientas de análisis y problematización que hagan posible el cuestionamiento de algunas situaciones y su consecuente transformación para mejorar la convivencia, desde los espacios más próximos, como la familia y el aula e institución escolar, así como en ámbitos sociales más amplios.

Desde el área de Ciencias Sociales se hará foco en la conformación histórica, social, política, cultural de las instituciones, las leyes, normas y derechos que regulan la vida en sociedad, no para su simple adecuación, sino también para su análisis y comprensión. Se propone reflexionar sobre las declaraciones formales, la letra y su devenir en situaciones de la vida cotidiana de los sujetos; desnaturalizando las presencias y ausencias, condiciones de acceso y/o exclusión de los sujetos.

El área de Lengua y Literatura se propone trabajar sobre el proceso de la comunicación en el ámbito de la ciudadanía, en relación con las instituciones, y las normas que pautan la convivencia en las sociedades.

En relación a esto, el proceso de enseñanza y aprendizaje se basará en dos tipologías textuales: la expositiva y la argumentativa. La primera puede aportar a la circulación de información, y la segunda prioriza la fundamentación de opiniones, los modos de persuasión, los intercambios de puntos de vista, como condiciones básicas que sustentan la convivencia. Por ello, la Lengua debe actuar como vía de focalización de estrategias para una mejor relación y participación ciudadana. Lo ideal sería encontrar temáticas movilizadoras, que recojan los motivos de los estudiantes en una problemática determinada, y a partir de allí pautar recorridos posibles de producción y comprensión textual. En este nivel, los estudiantes deberán contar con los recursos necesarios para llevar a cabo un proyecto de inserción, que involucre a toda la comunidad.

En el área Matemática este aspecto de la educación puede ser analizado desde dos perspectivas: una intradisciplinar y otra interdisciplinar. Si consideramos la primera, *el planteo del juego como recurso didáctico* con potencialidades muchas veces no exploradas totalmente, es un facilitador de la adquisición de elementos descriptos en los dos ejes problemáticos anteriores pero especialmente en el eje Formación y participación ciudadana. La distribución y asunción de roles, así como la aceptación de reglas que se ponen en juego en esta metodología de trabajo, es una valiosa fuente de elementos a considerar y analizar en la trama social en la que todos estamos inmersos. La capacidad de “jugar” permite, muchas veces desarrollar otras capacidades que de otra forma sería muy difícil abordar y en paralelo adquirir conocimientos y destrezas en cuanto a lo matemático.

Desde otra perspectiva, es importante plantear proyectos interdisciplinariamente, recuperando al juego como *un proceso de alfabetización crítico en matemática*.

El trabajo sobre distintas temáticas que hacen al alumno enfrentarse a situaciones con diferentes niveles de complejidad, lo llevarán a favorecer el trabajo donde se ponga en énfasis la creatividad, la incertidumbre y la superación del error. Se busca con ello fomentar perspectivas de integración, tanto social como cultural, posibilitadoras de una identidad crítica y de una ciudadanía participativa.

Pensar en la educación de jóvenes y adultos, en torno a este eje problemático de la formación y participación ciudadana desde las Ciencias Naturales, implica brindar herramientas de análisis y comprensión para entablar un vínculo diferente con la naturaleza y el medio que habitamos. Temas relacionados a la educación para la salud y el cuidado del medio ambiente atravesarán todos los ciclos.

La educación para la salud debe ser una tarea constante, responsable e imprescindible para satisfacer las necesidades humanas. Conformar un proceso que apunta a dotar a cada sujeto y a la sociedad de instrumentos para entender, transformar y utilizar los conocimientos y recursos disponibles al servicio de la satisfacción de las necesidades de desarrollo, de las potencialidades y de la solución de problemas, mejorando la calidad de vida, sin que ello signifique atentar contra el medio ambiente.

La educación sexual es otro punto importante para lograr una educación integral del ciudadano que incorpora los conocimientos bio-psico-social de la sexualidad, como parte de su formación integral, ayudando a que los sujetos desarrollen valores y actitudes que les permitan realizarse y vivir su sexualidad de una manera sana y positiva, consciente y responsable dentro de su cultura, su época y su sociedad.

Otro pilar a tener en cuenta es la educación ambiental, partiendo de una sensibilización individual, que permita reflexionar y tomar conciencia de los efectos que

tienen las conductas particulares sobre el medio, reconociendo también la implicancia de intereses económicos que subyacen en emprendimientos que benefician a unos pocos en detrimento de una mayoría, perjudicando el futuro de varias generaciones.

7.- BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVARES MÉNDEZ, J.M. (2001) "Evaluar para conocer, examinar para excluir". Editorial Morata.
- BIRGIN, ALEJANDRA y DUSCHATZKY, SILVIA. (2001) "Donde está la escuela. Ensayos para la gestión institucional en tiempos de turbulencia". Manantial. Buenos Aires.
- BRUNER, JEROME. (1988) "Realidad Mental y Mundo Posibles." Gedisa. Barcelona.
- BRUSILOVSKY, SILVIA. (2006) "Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción." Novedades Educativas. Bs. As. Argentina.
- CAMILLONI, A. Y OTROS. (1998) "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Paidós. Bs As.
- CASTEL, ROBERT (1995) "De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso." Revista Archipiélago. N° 21. Madrid.
- CHARTIER, ANNE-MARIE. (2004) "Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica." Fondo de Cultura Económica. México.
- DA SILVA, TOMAZ TADEU. (1995) "Escuela, conocimiento y currículum. Ensayos críticos." Miño y Dávila.
- DE ALBA, ALICIA. (1991) "Currículum: crisis, mitos y perspectivas." Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- DUSSEL, INÉS. (2008) "El problema hoy no es sólo el de una brecha de acceso". Entrevista realizada por Julia Kratje. Fuente: Área de Comunicación - CEMED.
- DUSSEL, INES y SOUTHWELL, MIRYAM. (2008) "Sobre la evaluación, la responsabilidad y la enseñanza." Revista el Monitor de la Educación. N° XVI.
- ELLIOTT, J. (1991) "El cambio educativo desde la investigación-acción" Ed. Morata, Madrid.
- FLECHA RAMÓN. (1998) "El adulto y el aprendizaje." Cap. II. En Romans Siques, Merce y Vidalot Voegeli, G. "La educación de las personas adultas: cómo optimizar la práctica diaria." 1ª ed. Paidós. Iberoamérica.
- FREIRE, PAULO Y MACEDO, D. (1989) "Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Paidós. Barcelona.
- FREIRE, PAULO (1991) "La importancia de leer y el proceso de alfabetización." Siglo XXI Editores. México.
- FURLÁN, ALFREDO. (1994) "Conferencias sobre currículum." Cuadernos pedagógicos universitarios. Universidad de Colima. Facultad de Pedagogía. MAESTRÍA EN educación.
- GALEANO, EDUARDO. (1993) "Palabras andantes". SIGLO XXI. España.
- GARCÍA CARRASCO, JOAQUÍN. "Educación de adultos." Ariel. Barcelona

- GIACAGLIA, MIRTA. "La educación: ese oscuro objeto del deseo". FCE. UNER. Mimeo. Paraná
- GIROUX, HENRY. (1990) "Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje." Paidós Ibérica.
- GVIRTZ, SILVINA Y PALAMIDESSI, MARIANO (2008) "El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza." Aique. 3ª ed. 5ª reimp. Bs. As.
- HERRERO RICAÑO, R. "El perfil del alumno y del tutor en los sistemas abiertos y a distancia."
- JACINTO, CLAUDIA (coord.). (2004) "¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina". La Crujía ediciones. Buenos Aires.
- LARRAURI MAITE. (2000) "El deseo según Gilles Deleuze" Ediciones Tándem Valencia.
- LARROSA JORGE Y OTROS. (1995) "Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación." LAERTES. Barcelona.
- LARROSA JORGE (2000) "Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación." Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.
- LARROSA JORGE y Skliar, Carlos. (2001) "Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia." Laertes. Bs. As.
- LLOMOVATTE, SILVIA. (1993) "Analfabetos y analfabetismo en argentina". Cuadernos FLACSO. Miño y Dávila.
- MAXIME, GREENE. (1995) "El profesor como extranjero." En Larrosa Jorge y otros. "Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación." LAERTES. Barcelona.
- MEIRIEU, P. (2003) "Frankenstein educador." Laertes. 2º Reimpresión. Barcelona.
- MIGUELES, M. A. "El saber en la formación docente" Mimeo. Paraná. Argentina.
- MORIN, EDGAR. (2002) "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro." Nueva Visión. 1ª ed. 1ª reimp. Bs. As.
- PETRUCCI, LILIANA. Las peripecias de un maestro.
- PINNEAU, PABLO. (2003) "Educación y trabajo. Algunas reflexiones un poco deshilvanadas sobre una relación necesaria y peligrosa". Rev. "La educación en nuestras manos". Año 4. Nº 38. SUTIBA. Bs. As.
- PINNEAU, PABLO. (2007) "*La gestión de políticas educativas inclusivas.*" Desgrabación Conferencia FOPIIE. San Juan.
- RANCIERE, J. (2003) "El maestro ignorante." Laertes. 1º Edición. Barcelona.
- RATTERO, CARINA. (2000) "El fracaso de la escuela en su "para todos". Rev. "Ensayos y experiencias" Nº 43. "EL fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones." Ed. Novedades Educativas.
- RATTERO, CARINA. (2001) "Del cansancio educativo al maestro antidesestino." Paraná. FCE. UNER.
- RATTERO, CARINA. (2007) "Artífices de una posibilidad. La enseñanza como política" Desgrabación Conferencia FOPIIE. Resistencia, Chaco.
- Rodríguez, Lidia (1996) "Educación de Adultos (EA) y actualidad." Revista I.I.C.E. Año IV. Nº 8.
- RODRÍGUEZ, LIDIA. (1991) Cap. "La educación de adultos en la argentina." En Puiggrós, Adriana. Historia de la Educación en Argentina. Tomo II. Sociedad Civil y Estado en los orígenes del Sistema Educativo Argentino. Galerna. Bs. As.

- RODRÍGUEZ, LIDIA. (1992) Cap. "La educación de adultos y la construcción de su especificidad." En Puiggrós, Adriana. Historia de la Educación en Argentina. Tomo III. Escuela, democracia y orden (1916- 1943). Galerna. Bs. As.
- RODRÍGUEZ, LIDIA. (1995) Cap. "El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos." En Puiggrós, Adriana. Historia de la Educación en Argentina. Tomo VI. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Galerna. Bs. As.
- RODRÍGUEZ, LIDIA. (1997) Cap. "Pedagogía de la liberación y educación de adultos." En Puiggrós, Adriana. Historia de la Educación en Argentina. Tomo VIII. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955- 1983). Galerna. Bs. As.
- SANTOS, HILDA. (2000) "El aprendizaje en el adulto.". Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Bs. As.
- SANTOS GUERRA, MIGUEL ANGEL. (2008) "La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana." Ed. Bonum. Bs. As.
- SARLO, BEATRIZ. (1998) "Es peligroso educar para el trabajo y no para la vida." Artículo publicado en Diario Clarín. 27/05/98. Argentina.
- SARLO, BEATRIZ. (2001) "Tiempo presente." Siglo XXI. Bs. As.
- SERRA, SILVIA. (2004) El difícil camino que va de la pobreza a la igualdad. Revista: El monitor "Escuela e igualdad." Ministerio de Educación de la Nación. N° 1.
- SKLIAR, CARLOS. (2006) "Experiencia y alteridad en educación." Curso de Posgrado. Clase N° 7. FLACSO.
- TORRES, ROSA MARÍA. (2006) Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. Instituto Fronesis. www.fronesis.org
- CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. Dirección de Planeamiento Educativo. Programa Provincial de Educación ambiental. "La Educación ambiental en Entre Ríos". Estrategias y perspectivas. 2010.

LEGISLACIÓN

- CONSTITUCIÓN DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS.
- LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26.206. (2006).
- LEY DE EDUCACIÓN PROVINCIAL N° 9.890. (2008).

DOCUMENTOS

- PLAN EDUCATIVO PROVINCIAL. Educación de calidad para todos y todas. 2007 – 2011. Consejo General de Educación.
- DISEÑO CURRICULAR PARA LA ESCOLARIDAD PRIMARIA DE LA MODALIDAD DE ADULTOS 1994. Dirección de Enseñanza de Adultos. Consejo General de Educación.
- LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA 2009. Dirección de Educación Primaria y Dirección de Educación de Gestión Privada. Consejo General de Educación.
- DOCUMENTO EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS. Documento Base y Lineamientos Curriculares para la Educación de Jóvenes y Adultos. Versiones Preliminares 2009 y Resolución N° 118 del Consejo Federal de Educación. Septiembre de 2010.

- RESOLUCIÓN N° 508/07. Diseño Curricular Educación de Jóvenes y adultos. Educación Primaria y Secundaria (1er ciclo). Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. Consejo General de Educación. Gobierno de Entre Ríos.
- "UN CURRÍCULUM PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS" Coordinación de Educación de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Educación.
- DOCUMENTO ORIENTADOR PARA LOS DISEÑOS CURRICULARES. Integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en las Nuevas Propuestas Curriculares. Noviembre de 2008. Coordinación General de Tecnologías de la Información y la Comunicación. Consejo General de Educación.
- PROGRAMA PARA LA CONVIVENCIA EDUCATIVA ENREDARSE. CUADERNILLOS 1, 2 y 3. Consejo General de Educación.
- DOCUMENTO "La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional." Versiones Preliminares 2008-2009. Consejo Federal de Educación y Documento LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL. Resolución N° 119 del Consejo Federal de Educación. Septiembre de 2010.
- DOCUMENTO DE APOYO PARA EL DEBATE Y LA REFLEXION "Marco orientativo en prevención de conductas adictivas". Marzo de 2009. Programa Educativo Integral de Prevención de Conductas Adictivas. Dirección de Planeamiento Educativo. Consejo General de Educación.
- EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS. Construir memoria en tiempos del Bicentenario. Apuntes para trabajar en el aula. 2010. Consejo General de Educación.
- MUROS O PUENTES I. Aportes para las iniciativas pedagógicas. Algunas reflexiones sobre la experiencia escolar de los niños y niñas en el pasaje entre los distintos niveles del sistema educativo. Programa Integral para la igualdad educativa. Dirección de Educación Primaria- Ministerio de Educación de la Nación.
- MUROS O PUENTES II. Aportes para las iniciativas pedagógicas. Articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario. Articulación entre primer y segundo ciclo de la escuela primaria. Programa Integral para la igualdad educativa. Dirección de Educación Primaria - Ministerio de Educación de la Nación.

Revistas

- EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN. Dossier: Evaluar ¿para quiénes? ¿para qué? Ministerio de Educación de la Nación. N° 17. 5ta época. Julio/ Agosto 2008.

8.- DESARROLLO DE CADA ÁREA CURRICULAR

8.1. LENGUA Y LITERATURA

La introducción de Lengua y Literatura en la Educación de Jóvenes y Adultos

*“Cuando es verdadera, cuando nace de la necesidad
de decir, a la voz humana no hay quien la pare.
Si le niegan la boca, ella habla por las manos, o por
los ojos, o por los poros, o por donde sea. Porque todos,
toditos, tenemos algo que decir a los demás, alguna
cosa que merece ser por los demás celebrada o
perdonada”⁵⁵*

Eduardo Galeano

Para comenzar hablando desde la Lengua, espacio fundamental dentro de la Educación de Jóvenes y Adultos es necesario elaborar una propuesta educativa coherente con los perfiles, experiencias y proyecciones de los destinatarios, en el marco de su historia escolar, personal y social ya que estos sujetos vienen con una amplia serie de conocimientos provenientes de sus experiencias cotidianas, familiares, sociales, laborales, que si bien no forman parte del saber escolarizado son propicias para abordar las propuestas que se trabajen desde el área.

Como punto de partida tenemos que tener en cuenta las representaciones sociales con las que los adolescentes, jóvenes y adultos ingresan al sistema educativo. Es interesante tomar el trabajo Raiter (2006) - especialista en Sociolingüística- en el que plantea que los seres humanos como tales necesitamos representarnos el mundo en que vivimos, lo cual nos diferencian de las otras especies. Podemos transmitir la experiencia a otros miembros de la sociedad quienes compartirán la situación a partir de la representación planteada sin necesidad de realizar la experiencia, o de actuar por imitación. A partir de la imagen del mundo y de la vida van construyendo otras, diferentes pero cohesivas con la anterior, de este modo van cambiando su propia realidad. Y esa imagen del mundo tiene participación activa en la interpretación de los enunciados.

Por lo tanto, es primordial y necesario que el docente tenga en cuenta los conocimientos del mundo que cada estudiante ha construido, sin pretender desde el principio guiar a una cultura letrada, a una lengua estándar y escolarizada sino después de lograr el vínculo con el sujeto e ir conociendo-se, siempre con la posibilidad de valorar las competencias comunicativas, orales y escritas que cada uno logre. Paulo Freire (1994) 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”⁵⁶, así el educador y el educando irán de la mano en el proceso de conocer, de educar.

Como hemos mencionado en la fundamentación de este Diseño, los destinatarios de la Educación de Jóvenes y Adultos suelen manifestar cierta desvalorización e inseguridad, lo cual repercute en su autoestima. Por ello, es aún más relevante partir del reconocimiento de los saberes con que llegan al espacio escolar, establecer un diálogo y comunicación a partir de los mismos, para que lo que aporte la escuela posibilite su

⁵⁵ Galeano, Eduardo. “El libro de los abrazos”. Ed. Siglo XXI. España. 2003.

⁵⁶ Freire, Paulo. “Cartas a quién pretende enseñar”. Ed. Siglo XXI. Bs. As. 1995. Pág 14.

análisis, evitando que el aprender se reduzca a un “como sí”, sino que les resulte realmente significativo. Es decir, la lengua debe ser el espacio para lograr que los sujetos se apropien de competencias comunicativas cada vez más complejas y emprender situaciones en las que la palabra de ellos sea protagonista del espacio educativo.

El estudiante joven o adulto está en contacto con las variadas formas de cultura escrita, por lo tanto posee conocimientos informales que es necesario revalorizar. El trabajo a partir de los conocimientos previos permite que la información nueva se integre en relación con los esquemas de conocimientos que ya poseen; de manera que la recuperación de la información y la construcción de la misma se potencien. Es preciso hacer consciente esos saberes y orientarlos para su aprovechamiento en las situaciones de lectura y escritura.

El espacio de la Lengua y su interacción con las demás áreas

La enseñanza de la lengua constituye un desafío a la hora de definir el sentido que le daremos en la propuesta pedagógica de la Educación de Jóvenes y Adultos.

La lengua es norma establecida de la comunidad, estructurante del pensamiento, pero también sobre la cual se construye la creación, la ruptura, lo infinitamente nuevo.

Debe ser una herramienta de comunicación que posibilite la comprensión y la expresión de ideas, sentimientos, opiniones. Debe ser espacio de intercambio, de transformación, de construcciones de mundos “reales, simbólicos, ficcionales, posibles y factibles”. Por lo tanto, “el lenguaje define cada momento, cada espacio, cada relación. El lenguaje valoriza o destituye, incluye o excluye; los alumnos pueden percibir que éste los ubica en esa dirección que viene de lejos y nos desborda, o que quedan fuera, porque también es posible desigualar con la palabra, provocar desinterés, violencia o, por el contrario, puede provocar confianza.”⁵⁷ Es decir, la lengua es, no sólo instrumento de pensamiento sino objeto de análisis, porque permite la reflexión sobre el lenguaje, promoviendo la posibilidad de articulación entre las demás áreas de conocimiento.

El área de Lengua se constituye como lugar donde favorecer la apropiación de recursos y herramientas que propicien el conocimiento. Pero el conocimiento es un proceso muy complejo que no se da de un momento a otro sino a través de mediaciones culturalmente condicionadas.

Como instrumento de pensamiento y objeto de reflexión, se constituye en: 1) reflexión sobre el lenguaje y la lengua como objeto de estudio, y 2) proceso que se pone en funcionamiento en, a través de, por, el resto de las áreas.

1- Reflexión sobre los hechos del lenguaje: individual y social, lingüísticos y comunicativos. Para ello, el docente progresivamente tenderá a que el estudiante sea capaz de gestionar estrategias por sí mismo en relación a cada una de esas dimensiones. Así, el educando será cada vez más autónomo en la toma de decisiones acerca de las mejores estrategias a utilizar, en expresar ideas u opiniones, escuchar e interpretar a los otros, comprender un texto o crear universos posibles a través de su propia lengua.

2- En cuanto a las posibilidades de la lengua como herramienta (reflexión metalingüística), permitirá gestionar estrategias de manera cada vez más autónomas. Así, podrá lograr no sólo la articulación con la Lengua sino la articulación con las demás áreas. Por ejemplo, según Barthes (1974) “un texto ideal debiera ser reversible, es

⁵⁷ Lineamientos Curriculares para la Educación Primaria. Dirección de Educación Primaria. Consejo General de Educación. 2009. Pág.72.

decir, abierto a una gran variedad de interpretaciones diferentes”, de manera que no solo puede ser trabajado en la hora de Lengua, sino que se articula en el abordaje con las demás áreas, aún cuando cada disciplina se organice con su lógica particular.

Es necesario que el docente trabaje cada situación comunicativa (un aviso publicitario, la narración de una anécdota, un texto sobre una fecha patria, un poema) de tal forma que los estudiantes puedan conocer las condiciones ideológicas de producción, la intención comunicativa de los emisores y receptores, la adecuada elección de un género discursivo, oral, escrito, y la estructuración en un tipo textual.

Debemos tener siempre presente que nuestros estudiantes han desarrollado muchas capacidades, se han apropiado de ellas, vinculadas con los ámbitos de los que preceden y que trascienden a las instituciones educativas; dichas capacidades tienen que ver con experiencias vividas en los espacios de su hogar, en el trabajo, en la calle, entre otros. La escuela deberá ampliar esas capacidades hacia otros ámbitos, apostando al enseñar, a que los estudiantes se acerquen a otros campos del saber, a otras visiones de mundo, a otras culturas, incluso con la idea de propiciar nuevos proyectos de vida.

Los sujetos podrán lograr ser cada vez más autónomos en cuanto a la elección de diversas estrategias y propuestas de trabajo, no sólo desde la lengua, sino también en lo que pueda relacionar con las demás áreas del conocimiento. Solo así podrá resultar un aprendizaje significativo involucrando siempre los contextos reales de circulación de los textos.

La alfabetización: proceso de aprendizaje permanente

“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.”⁵⁸

Como se menciona en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, el concepto de alfabetización y el término que la designa han ido cambiando. Los alcances de lo que implica estar alfabetizado se modifica en función de los cambios de las distintas sociedades. Actualmente la palabra “alfabetización se utiliza, en sentido amplio, para hacer referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso, la apropiación y recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido a lo largo de su historia (en la ciencia, en el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos).”⁵⁹

Si tomamos esta definición podemos decir que, la alfabetización es un proceso que dura toda la vida, y comprende la apropiación de todos aquellos recursos que permiten a un sujeto insertarse activamente en el universo simbólico de la cultura letrada, es decir, prácticas discursivas que abarcan la palabra oral y escrita, entre ellas jurídicas, artísticas, políticas, económicas, religiosas, científicas. La alfabetización implicará, entonces la capacidad de los sujetos por participar de esas prácticas. Participar implica el conocimiento de esas condiciones de producción, las competencias para comprender los discursos⁶⁰ que engendran, pero también el ser parte de los procesos mismos de

⁵⁸ Larrosa, J y Skliar, C. “Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia”. Laertes. España. 2001.

⁵⁹ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Bs. As. 2004.

⁶⁰ Van Dijk. “El discurso como estructura y proceso”. España. Gedisa. 1999.

Van Dijk distingue entre discurso cotidiano y discurso como un concepto más teórico. Primero llama discurso, a una forma de utilización del lenguaje, a discursos públicos, al lenguaje oral. En un segundo momento los analistas del discurso van más allá de esta primera aproximación e incluyen otros componentes esenciales; quién utiliza el lenguaje, cómo lo utiliza, por qué y cuándo lo hace.

producción discursiva. Y las capacidades no serán abarcadas solamente desde el área de Lengua sino en el cruce de saberes con otras áreas disciplinares porque todos los campos de conocimiento contribuyen con el proyecto alfabetizador y, a la vez, éste favorece el aprendizaje de todos los campos. De este modo, se observa la transversalidad de la comprensión y producción de textos de todas las áreas disciplinares. La construcción de esos saberes, será desde un enfoque cada vez más complejo.

Es importante que los jóvenes y adultos conozcan las condiciones de producción y recepción para comprender los discursos sociales, pero también que sean parte de los procesos mismos de producción discursiva. El área de Lengua es auxiliar y auxiliada con las demás áreas. Cada vez que un docente de las demás áreas curriculares propone leer un texto oral o escrito (consignas escolares, un aviso clasificado, un folleto de algún problema de salud), y habilita a sus estudiantes el análisis de las condiciones de producción, interpretación y circulación de los textos que lo componen, está propiciando las situaciones de aprendizaje necesarias para desarrollar las competencias relacionadas con la comprensión de esos textos.

El texto como unidad significativa

El texto es considerado el punto de partida para toda intervención didáctica. Tomando el texto como unidad, el proceso de comprensión/producción irá desde la hipótesis que pueda generar el estudiante en relación con la forma del texto, los posibles contenidos y su probable organización, la intencionalidad con la que se ideó, el destinatario al que va dirigido y hacia los otros niveles de análisis. De esta manera la palabra no aparece aislada del contexto de producción y desde el comienzo se promueve para que sea significativo.

El texto será trabajado en todas sus partes para una mejor comprensión. Por ejemplo; se partirá del paratexto⁶¹ para trabajar todo lo que está fuera del texto pero que contribuye a su significado. Esas imágenes van a ir conformando hipótesis (aún cuando el estudiante no esté alfabetizado) que luego de la lectura por parte del docente se irán dilucidando o no. En cuanto a los formatos será necesario mostrar ejemplos de poesías, cuentos, noticias. Así podrán observar cómo están dimensionados en la página, los renglones, los distintos tamaños y tipos de letras.

Los textos: ficción y no ficción

Uno de los puntos claves con los que se encuentra el docente es la selección del corpus de textos que trabajará con sus estudiantes.

Para Van Dijk considerar al discurso como “un suceso de comunicación es una caracterización que incorpora alguno de estos aspectos funcionales (...) Las personas utilizan el lenguaje para comunicar ideas o creencias y lo hacen como parte de sucesos sociales más complejos. Permite decir que los participantes hacen algo porque además de usar el lenguaje, interactúan. Por lo tanto el discurso es una interacción verbal.

Identifica tres dimensiones: a) el uso del lenguaje; b) la comunicación de creencias (cognición) y c) la interacción en situaciones de índole social”

⁶¹ Según Genette, el paratexto es la relación de un texto con otros textos de su periferia textual: títulos, subtítulos, capítulos desechados, prólogos, ultílogos, ilustraciones, fajas, publicidad, presentaciones...” Los paratextos brindan información en relación con el texto principal y sirven para reforzar o dar información complementaria al mensaje central.” Genette, Gerard. “Palimpsestos. La escritura en cero grado.” Taurus. España. 1989.

Para ello los criterios a tener en cuenta dependerán no sólo de las características de los sujetos de aprendizaje sino también de las decisiones que deberá tomar el docente en relación a lo que pretende enseñar, asumiendo la intencionalidad y la responsabilidad por lo que enseña, acompañando la lectura y comprensión de los textos que se ofrecen a leer.

Por otra parte no hay que perder de vista la enseñanza de la Literatura en la Educación de Jóvenes y Adultos. La literatura es un espacio en donde se puede expresar la creatividad en sus múltiples facetas. Abordarla implica, además, el enriquecimiento de toda otra lectura, en tanto que se trata de un lenguaje que, por su dimensión connotativa pone en juego una ilimitada cadena de inferencias, interrelaciones, conexiones con otras lecturas, con anécdotas personales. La literatura enriquece con sus aportes por la posibilidad que brinda de trabajar conocimientos de otras áreas como historia, ciencias naturales, geografía.

Organización de los Contenidos

Como ya mencionamos en la fundamentación del área, la alfabetización hace referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso, la apropiación y recreación de la cultura escrita. Por lo tanto es necesario abordar los contenidos desde una perspectiva que abarque los saberes necesarios en relación al dominio de la lengua oral y escrita con un grado de autonomía cada vez más amplio, teniendo en cuenta las habilidades y capacidades de cada uno de los sujetos y, que a su vez logren desarrollar la integración propuesta en los ejes transversales elaborados en este Diseño. **El docente** será el encargado de acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, **como modelo lector/modelo escritor** que trabaja con ellos para lograr que devengan en lectores y escritores autónomos **partiendo y retomando el error como punto de partida de todo aprendizaje**, corrigiendo, reelaborando y retrabajando los puntos en los que encuentren dificultades.

Entre los contenidos propuestos es necesario garantizar que el estudiante adolescente, joven o adulto retome sus conocimientos previos y los reactualice junto a la nueva información que vaya obteniendo. Para ello abordaremos tres ejes transversales: **la recuperación y problematización de saberes, la educación en y para el trabajo y la formación y participación ciudadana**. Estos se constituyen en ejes vertebradores de los tres ciclos.

Cabe aclarar que si bien estos tres ejes están pensados para ser abordados en cada uno de los módulos propuestos, es fundamental que se trabajen durante todo el trayecto escolar ya que son ejes que atraviesan y trascienden cada una de las reflexiones que se hagan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin dudas, resulta imperativo abordar en los tres ciclos los procesos de lectura y de escritura como problemáticas integrales que inciden en los procesos de estudio de los estudiantes. Así como también, es sumamente importante interpelar las prácticas de enseñanza en relación al trabajo con los textos y las características de las prácticas de lectura y de escritura que se potencian durante las clases.

Leer y escribir no se reduce a una tarea pasiva, instrumental de decodificación, neutral, sino que es inherente al ejercicio del poder. **El acceso a la información de un modo crítico, reflexivo** nos permite posicionarnos de otro modo respecto de los otros y nuestra historia, y garantiza la transformación de las relaciones de poder. Es por esto, que **como docentes debemos asumir el compromiso** de realizar la selección, adecuación y jerarquización y dar prioridad a aquellos saberes pertinentes en función de

los intereses, expectativas y necesidades de cada grupo de estudiantes sin desestimar la modalidad ni el nivel, siempre actuando y pensando que los sujetos que están acompañando en el proceso de aprendizaje vienen al sistema educativo con “saberes y conocimientos” mucho mayores a las que nos representamos.

En cuanto a los criterios de selección de los contenidos hemos tenido en cuenta tres ejes que a su vez están interrelacionados con los ejes transversales. Cada módulo está pensado de acuerdo a los contenidos a desarrollar y, las capacidades a potenciar relacionadas con los ejes transversales.

Esos tres ejes son:

- La oralidad;
- Los procesos de lectura y escritura;
- Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos.

Estos ejes tienen relación directa con lo propuesto en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Lengua, documentos en los que se nombran cuatro habilidades lingüísticas que hay que desarrollar: oralidad, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua y los textos.

Cada una de estas habilidades interactúan con los ejes y abarcan una dimensión de los hechos del lenguaje que no pueden abordarse aisladamente: los textos adquieren sentido en cuanto constituyen el punto de encuentro entre emisor y destinatario, cada uno con sus propios marcos referenciales espaciotemporales, simbólicos, subjetivos y culturales. El contexto de producción y recepción deberá ser abordado cada vez que se trabaje un texto, siempre teniendo en cuenta los propósitos y los roles de emisores y destinatarios en cada situación comunicativa.

Es primordial mencionar que ya no se va de lo particular a lo general en cuanto al proceso de aprendizaje, sino a la inversa, es decir del texto a la oración, de la oración a la palabra y de la palabra a la letra, es decir, hay que tener en claro que el alumno no va almacenando letras cuando trata de comprender cómo funciona nuestro sistema de escritura: deberá en efecto, conocer las letras, pero básicamente, elaborará sistemas que den cuenta de cuáles son las relaciones existentes entre esos elementos. Y, en muchos casos, serán esos sistemas los que permitan decidir si una marca gráfica es o no una letra.⁶²

❖ En el **Primer Ciclo** se abordará el conocimiento y reflexión sobre la lengua oral y el sistema de lectura y escritura y, su relación con los ejes transversales. A su vez, estos ejes colaborarán a la integración con las demás áreas. El estudiante deberá lograr las competencias necesarias para construir el sistema de escritura. En un primer momento se trabajará con los conocimientos que tengan a partir de la oralidad y la lectura y escritura teniendo en cuenta que son dos sistemas diferentes⁶³. Tomando como punto de partida textos con tramas narrativas, descriptivas, dialógicas e instructivas ya que son textos de circulación habitual dentro del ámbito cotidiano de los estudiantes.

❖ En el **Segundo Ciclo** se irán complejizando estas tramas textuales de modo tal que el estudiante pueda construir textos y reflexiones a partir de la escritura. El

⁶² Para leer más ver: Ferreiro y Teberosky (1992).

⁶³ Esto quiere decir que, los estudiantes a medida que van avanzando en la escritura desarrollan la capacidad de analizar los componentes fónicos del habla y realizan operaciones de correspondencias entre ellos y los grafemas. La lengua oral y, la lectura y la escritura son dos sistemas, diferentes, que requieren de situaciones de enseñanza también diferentes y es, justamente ese criterio, el que posibilita que un estudiante que “habla mal” pueda, en el plano de la lectura y la escritura, desarrollarse plenamente con la intervención de un docente también convencido de esto.

propósito y los roles de emisores y destinatarios en cada situación comunicativa será fundamental. Igualmente es primordial que el planteo de estas cuestiones se realice cada vez que se trabaje un texto, en cualquier área del conocimiento. Esto implica, por ejemplo que cada vez que se proponga una película en Lengua, un folleto de prevención de la salud en Biología, se indague previamente con los alumnos: quién, desde qué posición y con qué finalidad se ha producido el texto, y cuál es el destinatario imaginario, previsto por cada emisor. Del mismo modo lo tendrán que hacer los estudiantes cuando se posicionen para construir un texto.

❖ En el **Tercer Ciclo** el estudiante deberá lograr autonomía con respecto a las competencias textuales, siempre pensadas en relación al contexto de producción y recepción. Es importante que el estudiante tome conciencia de que la escritura es un proceso permanente de reescritura y autocorrección, y que solo así podrá lograr el manejo de las capacidades textuales. Por eso es importante que en este último ciclo se trabaje con **estrategias de estudio**, no como una cuestión aislada de la enseñanza de la lengua sino como parte de los procesos de lectura y escritura. Así podrán lograr un mayor manejo de estrategias propias de los textos.




PRIMER CICLO

Eje 1: Recuperación y problematización de saberes

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<ul style="list-style-type: none"> -Uso de la lengua oral. Características. Diferencias entre lengua oral y lengua escrita. -Lenguaje verbal y no verbal. Lenguaje icónico. Características. -La conversación espontánea. La lengua coloquial y estándar. Conversación en presencia y mediaticada. -La escucha comprensiva de textos leídos o expresados en forma oral por el docente y otros adultos asiduamente: narraciones (textos ficcionales y experiencias personales), descripciones de objetos, animales y personas. -Registro (oral y escrito, formal e informal). -Pregunta/Repregunta (pregunta cerrada y pregunta abierta) en consignas escolares. -Roles y propósitos de los emisores y destinatarios en una amplia variedad de textos orales con trama narrativa y descriptiva. -Conocimiento y reflexión sobre el sistema fonológico del español y sus correspondencias con el sistema de escritura. -Textos orales y escritos. Elementos paratextuales. Tipos de textos. Macroestructura y superestructura textual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar textos con diversos registros. Sugerencia posible: "Conejo" de Abelardo Castillo. - Reflexionar sobre el conocimiento de la lengua, ya sea oral o escrita. Sugerencias: trabajar con textos de tradición oral. - Identificar características de la lengua oral y escrita. - Conocer y reflexionar sobre algunas señales de tránsito. - Reconocer fórmulas sociales cotidianas en la vía pública, adecuación de registro y variedad a la situación comunicativa. - Realizar conversaciones guiadas sobre determinados temáticas relacionadas con las preferencias del grupo (amistad, nuevas subjetividades). - Reconocer palabras y expresiones para ampliar el vocabulario. - Observar y diferenciar diversos registros adecuados a la situación comunicativa (ubicación temporal y espacial de los interlocutores, relación con sus vínculos culturales). - Describir los ámbitos de actuación del alumno (su familia, su vivienda, su barrio). - Reconocer la presencia de unidades lingüísticas de distinto nivel (textos, oraciones, palabras, letras) y de distintos tipos de letras. - Discriminar fonemas (sonidos del español) a partir del reconocimiento de segmentos, en el continuum sonoro en la cadena hablada, que aportan diferencias de significado (goma/loma/toma//lana/pa/cana/). - Observar correlaciones de los fonemas con los grafemas (letras) del sistema alfabético. - Reflexionar a través de identificación de palabras, símbolos, signos sobre la educación y seguridad vial (normas, valores, actitudes, señalización). - Conocer que la oralidad y, la lectura y escritura son dos sistemas diferentes. - Valorar el error como punto de partida para la construcción del conocimiento. - Retomar la lectura de imágenes, gráficos, fotografías, titulares, subtítulos.

0625

PRIMER CICLO

Eje 2: Educación en y para el trabajo

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<p>-Narración y renarración (cuentos, anécdotas personales) de textos literarios y no literarios.</p> <p>-Superestructuras canónicas: narrativas y descriptivas de cuentos populares. El uso de signos de puntuación para la lectura y la escritura de textos: el punto. El uso de mayúsculas después de punto.</p> <p>-Elementos paratextuales de textos con trama descriptiva-expositiva. Por ejemplo, se puede trabajar como contenido como se lee un manual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer un texto narrativo (cuento). - Anticipar hipótesis de pre-lectura con títulos de cuentos. - Reconocer redes semánticas de textos leídos (cuentos) y escuchados: palabras o frases con las que se nombran (¿qué o quién es?) o califican (¿cómo es?) algunos elementos del texto (se pueden trabajar textos literarios en relación y reflexión sobre las nociones de géneros). - Instalar la noción de "recursividad" en el trabajo con los textos. - Potenciar y generar intercambios comunicativos en el ámbito laboral (artesanal, profesional, académica). - Escribir de manera autónoma palabras y oraciones que conforman textos (afiches, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes por celular, chat, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos.), respetando las correspondencias entre sonidos y letras, trazando letras de distinto tipo, separando las palabras en la oración e iniciándose en el uso del punto y la mayúscula después del punto. - Ver y construir significados junto con el diccionario o familia de palabras con textos de circulación en el ámbito cotidiano de los alumnos. - Reconocer tipos textuales de circulación corriente en el ámbito laboral. Por ejemplo, avisos laborales en los diarios analizando la perspectiva de género y los efectos de poder en el lenguaje. - Leer palabras y oraciones que conforman textos con ilustraciones y fragmentos de textos (títulos de cuentos, parlamentos de un personaje en una historieta). - Rever la propia escritura en la construcción de los textos.

PRIMER CICLO

Eje 3: Formación y participación ciudadana

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<p>-El texto instructivo. La organización del texto instructivo. Las consignas escolares. El uso de los verbos. Verbos en infinitivo e imperativo para indicar los pasos a seguir.</p>	<p>- Comprender instrucciones que se presentan cotidianamente. Por ejemplo: reglamento para un juego, recetas de cocina, formularios.</p> <p>- Advertir en el ámbito de la ciudadanía, en relación con las instituciones, las normas que pautan la convivencia en las sociedades y las diferentes formas de distribución del poder.</p> <p>- Construir textos breves y sencillos con acuerdos áulicos para una mejor convivencia escolar (deberes y derechos de los alumnos-integrado a las Ciencias Sociales).</p> <p>- Reconocer el uso del imperativo en la vida cotidiana. (Lectura de publicidades en relación a la Educación ambiental y la Educación vial).</p>

0625



SEGUNDO CICLO

Eje 1: Recuperación y problematización de saberes

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<p>-La conversación. Turnos de habla. Superestructura. Roles y propósitos de los interlocutores en los intercambios comunicativos. Actos de habla directos e indirectos. Las modalidades del enunciado.</p> <p>-Lenguas y variedades lingüísticas que se hablan en la comunidad.</p> <p>-Narraciones orales, descriptivas, de objetos, de animales y personas. Sustantivos comunes (concretos) y propios, adjetivos (calificativos) y verbos de acción. La noticia. Superestructura de la noticia. Características. Estructura de pirámide invertida.</p> <p>- Verbos de acción en pasado y conectores temporales y causales propios de los textos narrativos.</p>	<p>- Reconocer intercambios comunicativos sobre las experiencias escolares de los alumnos.</p> <p>- Promover el reconocimiento de actos de habla con diversas intencionalidades. Por ejemplo, se pueden trabajar intercambios comunicativos en la vía pública.</p> <p>- Conocer las lenguas y variedades lingüísticas que forman parte de la comunidad. (Por ejemplo; lenguas indígenas, lenguas de las comunidades gitanas).</p> <p>- Narrar y describir el contexto donde viven los alumnos para situarlos en el espacio y el tiempo.</p> <p>- Producir narraciones (con inclusión de descripciones y diálogos) sobre alguna salida fuera del contexto escolar. Sugerencias: se puede realizar un recorrido por el barrio para favorecer la Educación ambiental.</p> <p>- Ampliar el conocimiento del vocabulario.</p> <p>- Identificar el uso de sustantivos y adjetivos propios de los textos descriptivos.</p> <p>- Reconocer tiempos verbales propios de los textos narrativos.</p>

SEGUNDO CICLO

Eje 2: Educación en y para el trabajo

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<p>-El texto instructivo. La organización del texto instructivo. El uso de los verbos. Verbos en infinitivo e imperativo para indicar los pasos a seguir. Los referentes. Las consignas escolares.</p> <p>-Textos expositivos: temas, subtemas, ejemplos, comparaciones, aclaraciones. Características del texto expositivo. Clasificación. La definición. Ejemplificación. El resumen del texto.</p> <p>-Trama conversacional y expositiva de textos. Uso del presente en los textos expositivos.</p> <p>-La exposición oral. Superestructura. Objetivos. Elección del tema.</p>	<p>- Reconocer textos instructivos de circulación habitual (recetas de cocina, instrucciones de uso de un manual, formularios).</p> <p>- Interpretar críticamente artículos de diarios sobre las condiciones laborales de empleados.</p> <p>- Reflexionar sobre el sistema de escritura y sus convenciones ortográficas. Trabajar con la reescritura permanente de los textos construidos por los alumnos.</p> <p>- Construir textos expositivos de interés para los alumnos. Por ejemplo, se pueden tomar temas como las adicciones, el empleo y el desempleo comparando con fuentes de la historia para investigar de dónde devienen estas problemáticas.</p> <p>- Comparar y analizar leyes y normas sociales para que puedan y sepan actuar en diversas situaciones comunicativas de la vida cotidiana.</p> <p>- Conocer estrategias propias de las exposiciones orales. Sugerencias: Analizar discursos de distintos presidentes de diversas épocas. Por ejemplo, se puede tomar un discurso de la época de la dictadura con alguno de la democracia.</p>

SEGUNDO CICLO

Eje 3: Formación y participación ciudadana

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<p>-El texto narrativo: El cuento. Superestructura del cuento (marco, complicación, resolución). El narrador. Puntos de vista. Verbos en la narración. Red semántica de los textos leídos y escuchados: palabras o frases con las que se nombran (¿qué o quién es?) o califican (¿cómo es?) algunos elementos de los textos; palabras que dan cuenta de las acciones y aquellas que indican el lugar y el paso del tiempo en los textos narrativos; relaciones de sinonimia y antonimia entre las palabras; y la reflexión sobre las palabras y expresiones para ampliar el vocabulario.</p> <p>-Literatura: Organización canónica y no canónica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar los conocimientos sobre la Literatura tomando autores de la literatura entrerriana. <i>Sugerencias:</i> “Literatura para vos” de María Inés Asensio donde se analiza desde diversas perspectivas y diversos autores la identidad entrerriana. - Interpretar una noticia de actualidad y a partir de esos datos construir un texto ficcional (cuento). <i>Sugerencias:</i> se pueden tomar textos que aborden problemáticas específicas sobre la adolescencia y el adulto como por ejemplo; los accidentes de tránsito. - Conocer ejemplos de narrador situado desde distintos puntos de vista, es decir, en primera persona o en tercera persona, omnisciente, testigo o protagonista. - Comparar cuentos que presenten un orden lineal del relato y otros que rompan con esa estructura canónica. - Reconocer historias narradas desde diversos puntos de vista.

TERCER CICLO

Eje 1: Recuperación y problematización de saberes

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<p>-Coherencia y cohesión de los textos. Procedimientos y recursos de cohesión léxica y gramatical. Conectores. Sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, para la ampliación y la resolución del vocabulario desconocido y como procedimientos de cohesión.</p> <p>-La reflexión a través de la identificación, con ayuda del docente, de unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas de los textos leídos y producidos en el año, lo que supone reconocer y emplear:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formas de organización textual y propósitos de los textos; - El párrafo como una unidad del texto; - La oración como una unidad que tiene estructura interna. <p><u>Sugerencias:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Realizar un trabajo sistemático y sostenido en el tiempo relacionado con las propiedades de los textos en general (y en particular: coherencia y cohesión). Hay una tendencia a dar esto como contenidos aislados. Se debe comenzar por analizar diversos textos producidos por otros, antes llegar al análisis de las producciones propias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escribir textos no ficcionales con un propósito comunicativo determinado: narraciones, presentando las personas, respetando el orden temporal y causal de las acciones e incluyendo descripciones y <i>diálogos</i> (si el texto elegido y la situación comunicativa lo requieren); diálogos encabezados por un breve marco narrativo; descripciones en las que se respete un orden de presentación y utilice un campo léxico adecuado para designar procesos, partes, forma, color, tamaño. En todos los casos, supone mantener el tema, controlar la ortografía, utilizar los signos de puntuación correspondientes. - Construir textos breves donde se incluyan procedimientos de coherencia y cohesión. Incorporar conceptos gramaticales, siempre teniendo en cuenta el sentido con el que se está construyendo el texto - Profundizar ciertas propiedades de los textos en relación con sus condiciones de producción y recepción. Sugerencias: se puede comparar un cuento de Boccaccio (representante de la Edad Media) donde se observa un determinado punto de vista hacia la mujer con el rol de la mujer actual. - Reconocer textos no canónicos. Por ejemplo, películas que no sigan un orden lineal del relato.

TERCER CICLO

Eje 2: Educación en y para el trabajo

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<ul style="list-style-type: none"> - La entrevista. Pautas. Características. Elección del tema. - Elección del entrevistado. Elaboración del cuestionario. - Fórmulas de tratamiento. Apertura. Cierre. - Textos expositivos. Temas. Subtemas. Ejemplos. - Definiciones y comparaciones. Presentación del tema. - Desarrollo y cierre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar y comparar entrevistas a obreros, artesanos, empleados para conocer sus opiniones, las posibilidades de fuentes laborales, las remuneraciones, los proyectos. Elaborar esquemas para la presentación de la entrevista. - Trabajar con recursos lingüísticos que se utilizan en la exposición y argumentación. Por ejemplo, la analogía, la comparación, la reformulación. - Concientizar sobre la autonomía en la selección de estrategias argumentativas apropiadas y en la utilización de recursos variados en la exposición, en función de los propósitos y los destinatarios. - Lograr autonomía individual o en grupos cooperativos en la gestión de estrategias de búsqueda de información de diversas fuentes, en relación con las demás áreas del conocimiento. - Impulsar la lectura de imágenes. (Es interesante proponer a los estudiantes la lectura de los nuevos mapas elaborados por el área de Educación Ambiental del C.G.E.).

0625

TERCER CICLO

Eje 3: Formación y participación ciudadana

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<p>-El texto argumentativo (notas de reclamo, de solicitud de empleo). Superestructura argumentativa. Estrategias argumentativas. Conectores.</p> <p>-La construcción de la verdad en el discurso argumentativo.</p> <p>Tesis. Argumentos. Contraargumentos. Adversario y oponente. Las figuras discursivas: prodestinatario; paradesinatario; contradestinatario. El nosotros inclusivo y exclusivo.</p> <p>El uso de signos de puntuación para la lectura y la escritura de textos: punto (y uso de mayúsculas después del punto), coma en enumeración y signos de interrogación y exclamación.</p> <p>-Los medios masivos de comunicación. Influencia en la sociedad.</p> <p>Prensa blanca, prensa amarilla. Operaciones lingüísticas e ideológicas.</p> <p>Literatura: Corpus de textos de autores argentinos y latinoamericanos.</p>	<p>- Observar distintos tipos de formatos y ensayos de argumentos.</p> <p>- Construir textos argumentativos con temas de interés para los alumnos. Por ejemplo, el consumismo y la moda, tribus urbanas.</p> <p>- Utilizar el subrayado y el resumen como estrategias de estudio.</p> <p>- Exponer redes conceptuales de lo trabajado.</p> <p>- Leer críticamente diarios de portada nacional y provincial sobre problemáticas que afectan a todos. Por ejemplo: la seguridad social, el dengue, la gripe "A".</p> <p>- Reconocer las lenguas y variedades lingüísticas que se hablan en la comunidad y están presentes en la literatura y en los medios de comunicación.</p> <p>- Reconocer en los diarios los efectos de poder que se presentan en "titulares" de un mismo tema pero con intenciones muy variadas. Por ejemplo; el tema de las papeleras en Gualaguaychú.</p> <p>- Interpretar textos literarios de autores latinoamericanos que incluyan problemáticas relacionadas con los pueblos originarios. Sugerencias: "Hombres de Maíz" de Miguel Ángel Asturias, "Todas las sangres" de José María Arguedas.</p>

Orientaciones Metodológicas

Hablar de estrategias metodológicas supone hablar de secuencias integradas por procedimientos que se eligen con un determinado propósito. En el caso de la Lengua será fundamental pensar estrategias que atraviesen todas las prácticas sociales y todos los ámbitos de conocimiento pues **las competencias comunicativas** se ponen en funcionamiento no sólo en la clase de Lengua, sino en cada momento de la vida familiar, escolar, profesional, social. Es por esto, que resulta fundamental el abordaje de los textos orales y escritos desde todas las áreas, ya sea tanto desde el punto de vista de su comprensión como de su producción, para que el docente logre definir con mayor precisión sus estrategias didácticas en ese sentido, favoreciendo el desarrollo de las macro habilidades (leer-escribir-hablar-escuchar) en una amplia variedad de situaciones.

El docente, será el encargado de planificar la intervención educativa en el aula, esto significa, ajustar las estrategias metodológicas a la organización mental y a los esquemas intelectuales del alumno, ya que el mismo, tiene y debe ser motivado a apropiarse de su propio aprendizaje, y esto lo logrará según las estrategias que utilice el docente, las mismas deberán formularse de manera concreta y precisa, de forma organizada, para que la enseñanza responda a las demandas del estudiante, y así alcanzar el desarrollo integral del mismo.

Como ya mencionamos en la fundamentación del área, los jóvenes y adultos poseen una amplia serie de conocimientos provenientes de sus experiencias cotidianas, sociales, familiares, culturales, laborales. Las concepciones que tengan sobre el sistema de lectura y escritura serán el punto de partida para todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Toda tarea que encare la enseñanza y el aprendizaje parte de una serie de capacidades que posee en su haber el estudiante. Y es allí, donde el docente deberá hacer hincapié como punto de partida aportando su saber específico y desde ese lugar, que oriente su intervención al desarrollo de esas capacidades, acompañando en los procesos de construcción y apropiación de los conocimientos.

La reflexión permanente sobre los textos y sus propiedades permitirá objetivar, conceptualizar y sistematizar metodológicamente los procesos mentales puestos en práctica en la interrelación con las demás áreas, de manera tal que al estudiante le sea posible cada vez en mayor medida, controlar en forma consciente y autónoma, los procesos de comprensión y producción, desarrollando sus recursos y capacidades.

El dominio del sistema alfabético requiere el desarrollo de una serie de capacidades específicas, que difícilmente se aprendan fuera del ámbito escolar.

Es en la instancia concreta de la alfabetización inicial cuando los estudiantes tienen la oportunidad de acceder a conocimientos acerca de la escritura como patrimonio cultural y como sistema de comunicación, de apropiarse del sistema de escritura y de iniciarse en los conocimientos de las particularidades de los textos escritos.

En los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2006) se nombran una serie de estrategias para que el docente tenga en cuenta a la hora de saber cuáles son las mejores formas de lograr que los sujetos comprendan cómo funciona el sistema alfabético de escritura. Entre las que se nombran nos parecieron interesantes las siguientes:

-**La familiarización** de palabras trabajando con juegos fónicos como rimas en poesías, canciones, refranes que promueven la toma de conciencia lingüística y, por ende, concentren la atención en los sonidos del lenguaje.

-**La “invitación”** permanente a los estudiantes para que escriban de forma espontánea y “como saben”, aún cuando sus escrituras no sean convencionales. Este punto es

importante porque los estudiantes aún cuando no puedan “leer” los textos, podrán trabajarlos en el aula. Textos que sean de divulgación cotidiana como afiches de publicidades, de prevención, facturas, carteles. También se pueden tomar registros orales como canciones, fragmentos de noticieros, películas para poder trabajar la entonación, las características de la oralidad, el reconocimiento de estructuras y las inferencias frente a lo escuchado.

No obstante, esto supone el acompañamiento estrecho y permanente del docente para ayudarlos a escribir de forma convencional, propiciándoles modelos, ejemplos, lecturas y orientaciones.

-Promoción de actividades: de escritura colectiva de textos. Es fundamental que desde el principio los estudiantes participen en situaciones de escritura de textos; aunque todavía no puedan hacerlo de manera convencional y autónoma. También pueden promover situaciones de escritura colectiva en pequeños grupos conformados por quienes tengan conocimientos diversos sobre el sistema de escritura y sobre el texto.

Cuando el docente alienta a escribir en pequeños grupos o de forma individual, promueve la reflexión sobre diversos aspectos. Por ejemplo: la relación entre sonidos y letras; la relación entre la lengua oral y escrita, remarcando la necesidad de separar las palabras al escribir.

El proceso de alfabetización no consiste en pasar de las letras a las palabras, y de las palabras a las oraciones hasta llegar a los textos. Por el contrario, un genuino proyecto alfabetizador debe incluir a los estudiantes desde un principio como lectores de textos completos.

Hay que tener en cuenta que se trabaja **el texto como un todo** y no por segmentos o fragmentos que remiten a la pérdida del sentido básico de la lengua, que es el de significar cultura. Una palabra, una sílaba, una letra, recortada de un diario, aislada de su contexto de aparición perderá su auténtica significación y carecerá de sentido para el estudiante.

Por lo tanto, aún cuando se trate de analizar el nombre del estudiante sacado de la lista de asistencia⁶⁴ es un texto que se ha construido con una finalidad clara donde hay una intencionalidad, una finalidad, emisores y destinatarios y una tipografía que dependen de las condiciones de producción de ese texto.

Estrategias sugeridas para el desarrollo integral de las competencias comunicativas

- ✓ Reformulación en forma oral o escrita, de textos originados en diversos contextos de producción y soportes variados.
- ✓ Planeamiento de hipótesis de pre-lectura que permitan activar los conocimientos previos.
- ✓ Re narración de textos narrativos⁶⁵ (cuentos, mitos).
- ✓ Reformulación en textos más breves (resúmenes, síntesis).
- ✓ Elaboración de redes o mapas conceptuales (inferencias de las macro estructuras).

⁶⁴ Ver “Mi nombre está en la lista” (trabajo con la lista de asistencia) en: Ferreiro, Emilia y Colaboradores (1992: 25). “Haceres y Quehaceres y Deshaceres”. Libros del Quirquincho. Bs. As.

⁶⁵ Cabe aclarar que la narración se trabaja a lo largo de toda la escolaridad, con niveles de escolaridad creciente: renarraciones de historias leídas, escuchadas o presentes en el cine o la televisión, invención de narraciones a partir de diferentes consignas lúdicas, reformulación de relatos a partir del cambio de narrador, alteraciones en el orden cronológico).

- ✓ Construcción de textos ficcionales o no ficcionales: cambiar el final de un cuento, agregar descripciones o episodios.
- ✓ Proyección de películas que alteren el orden lineal del relato (flash-back o flash forward).
- ✓ Construcción de textos descriptivos, objetivos y literarios sobre un mismo tema.
- ✓ Formulación de hipótesis a partir de la lectura del paratexto.

Igualmente las *competencias comunicativas* pueden focalizarse desde lo metodológico a partir de todas las áreas. Los estudiantes activan estas competencias cada vez que trabajan un texto, leen, comentan o escriben, sin importar el área que estén trabajando,

Es importante agregar que los docentes trabajen **la lectura y la escritura** de manera interdisciplinar y que pongan en marcha las informaciones que se pueden dar a través del paratexto, formular hipótesis en relación con los contextos de producción (quién escribió el texto, para qué, desde qué lugar histórico, cultural, ideológico, social, político) y de recepción (quién es el destinatario final, cuál es el real, desde qué lugar lo lee).

Con respecto a **la lectura** es interesante generar espacios de diálogo sobre lo que todos van leyendo en el aula o en la biblioteca, espacios que no necesariamente parten de una pregunta formulada por el docente, sino de las asociaciones que los propios estudiantes van realizando. Además de estas conversaciones sobre los textos que se leen en el marco de la escuela, es importante hablar de otros libros, películas, historietas, series que los estudiantes o el docente quieran comentar. Compartir lo que “estoy leyendo” y hacer referencia, aún de manera fragmentaria, a cuentos, poemas, novelas, películas, historietas, series, muestra la magnitud del universo de lecturas posibles y convoca a los estudiantes desde la pasión por el conocimiento, por la ficción, por la lectura, por la palabra.



Bibliografía

- ACTIS, B. (2005) "Como elaborar Proyectos Institucionales de Lectura. Experiencias. Reflexiones. Propuestas." Homo Sapiens. Rosario.
- ALVARADO, M. (2003) "El nuevo escriturón." El hacedor, Bs. As.
- ALVARADO, M; GASPAR, M Y MANGONE, L. (2001) "Trengania. Para los que recién empiezan." Material para alumnos. Bs. As. Ministerio de Educación de la Nación.
- AVENDAÑO, FERNANDO. (2006) "La diversidad textual en el aula". En Revista del Profesorado de la Escuela Normal. Humus. N° 32. Santa Fe.
- BRASLAVSKY, BERTA. (2008) Enseñar a entender lo que se lee. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- CGE (2009) DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA. LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA.
- DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS. NIVEL PRIMARIO. (2006) Provincia de Santa Fe.
- DUBOIS, M.E. (1989) "El proceso de lectura: de la teoría a la práctica." Ed. Aique. Bs. As.
- FERREIRO, EMILIA Y COLABORADORES. (1992) "Haceres y Quehaceres y Deshaceres". Libros del Quirquincho. Bs. As.
- FREIRE, PAULO. (1995) "Cartas a quién pretende enseñar". Ed. SXXI, Bs. As.
- GALEANO, EDUARDO. (1989) "El libro de los abrazos". Ed. SXXI, España.
- GASPAR, P, Y OTAÑI, L. (1999) "El gramaticario." Cántaro. Bs. As.
- GENETTE, GERARD. (1982) "Palimpsestos. La escritura en grado cero". Taurus, España.
- LARROSA, JORGE Y SKLIAR, CARLOS. (2001) "Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia". Laertes. España.
- LINK, DANIEL. (2003) "El juego de los cantos." La Marca. Bs. As.
- MARÍN, MARTA. (2004) Lingüística y enseñanza de la lengua. Aique. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. (2004) Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Serie de cuadernos para el aula. Bs. As.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. (2006) NAP. Aportes para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza. Educación Primaria. Bs. As.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. (2007) Libro de apoyo para docentes. Nivel primario para Jóvenes y Adultos. Bs. As.
- NUEVA ESCUELA. ¿Qué es un texto? y La escritura. N° 17. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- ONG, W. (2003) "Oralidad y escritura" Fondo de Cultura Económica. México.
- PENNAC, D. (2006) "Como una novela." Ed. Norma. Bs. As.
- POMPILLO, G. (1993) "El taller de escritura." Ed. Plus Ultra. Bs. As.
- RANCIERE, J. (2006) "El maestro ignorante." Ed. Tierra del Sur. Bs. As.
- VAN DIJK. (1999) "El discurso como estructura y proceso". Gedisa. España.
- VILLAFANE, J. (1999) "Cuento con vos. Un libro de cuentos sobre tus derechos." Bs. As. Ministerio de Educación de la Nación.

Páginas web para consulta

<http://www.imaginaria.com.ar>

<http://www.cuatrogatos.org>

<http://www.me.gov.ar/curriform/lengua.html>

La introducción de Matemática en la Educación de Jóvenes y Adultos

"Aprender matemática es, desde nuestra perspectiva, construir el sentido de los conocimientos, y la actividad matemática esencial es la resolución de problemas y la reflexión alrededor de los mismos..."

(Saiz, Sadovsky, Parra. 1994)

Enseñar matemática es crear las condiciones necesarias para que los estudiantes construyan sus conocimientos significativamente a través de la resolución de problemas y la reflexión alrededor de los mismos, es decir entrar en el juego matemático, en la cultura matemática. Para Charnay (1994) uno de los desafíos mayores de la enseñanza de la matemática en la actualidad es dotar de "*sentido*" a los saberes matemáticos.

Un conocimiento adquiere sentido a partir de los problemas que permite resolver y a través de la transformación que los saberes sufren a partir de él. Este 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."⁶⁶

La enseñanza de la matemática en la escuela, en su doble valor formativo e informativo, debe recuperar su perspectiva cultural, social y ética. Es decir que además de desarrollar el pensamiento lógico - simbólico - formal y además de proporcionar herramientas que le permitan al estudiante solucionar distintos interrogantes, debe propender a una interacción áulica entre los saberes de los estudiantes y aquellos que se los considera relevantes para ser enseñados, en una búsqueda permanente del desarrollo de valores democráticos. Esta práctica incluye aspectos sociales, ambientales y de derechos humanos y pretende fomentar de esta forma un pensamiento crítico y responsable.

Para que la enseñanza de la matemática en la educación de jóvenes y adultos pueda dar eventuales respuestas a las demandas sociales actuales, de las cuales ellos son protagonistas, debe enmarcarse en la resolución de problemas que se materialice en la adquisición de nuevos conocimientos, plausibles de ser evaluados y sobre los cuales se pueda argumentar para justificar su validez. Es decir, la enseñanza de la matemática en la educación de jóvenes y adultos debe responder a dos necesidades: una de índole individual y la otra, social. Cada sujeto debe contar con un bagaje mínimo de conocimientos matemáticos que le permitan reconocer y resolver los problemas a los que lo enfrenta la vida en sociedad. A su vez, la sociedad necesita de la matemática para facilitar la convivencia de sus miembros.

Alfabetizar matemáticamente es pensado como un proceso integrado por la composición de diferentes capacidades: **la matemática**, traducida en el dominio y manejo de habilidades específicas del área; **la tecnológica**, que tiene su origen y aplicación en la vida cotidiana; y **la reflexiva** referida a la toma de posiciones y decisiones justificadas sobre asuntos tecnológicos. Hablamos de formar un ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo.

⁶⁶ Brousseau, G. "Les obstacles épistémologiques et les problèmes d'enseignement". N°42. Pág. 1983.170.

La escuela de hoy en día enfrenta el doble desafío de expandir las capacidades individuales sin caer en la exclusión de importantes sectores de nuestra sociedad. Por eso es importante una mirada totalizadora y analítica de la problemática que nos afecta a todos como sociedad, y algunos sectores en particular, para responder a la misma con posibles soluciones o acercamientos de soluciones que las reviertan. Darles a los jóvenes y adultos las herramientas para procesar y transmitir el cúmulo de información que las actividades actuales obligan a procesar, exigen de espacios que permitan esta dinámica y de recursos originales con los que enfrentar la toma de decisiones, cada vez más creativas y novedosas. La escuela, para esta población escolar en particular, debe convertirse en ámbito de inclusión, de pertenencia e identificación en la medida que reconozca la diversidad de trayectorias personales, sociales y culturales de los jóvenes y adultos que la transitan para lograr de esta manera que se apropien legítimamente de los bienes culturales a los que no pudieron acceder en el tránsito de una escolaridad anterior o porque, en el peor de los casos, no tuvieron acceso a ningún trayecto educativo formal.

En relación a lo expresado es necesario, por un lado, superar prácticas educativas escolarizadas proyectadas para niños y que producen, con su aplicación, nuevas y distintas formas de exclusión en un efecto “infantilizador” de las mismas y, por el otro, tener en cuenta las transformaciones que han producido en las identidades sociales de estas poblaciones para poder reconocer su heterogeneidad y movilidad y así repensar las prácticas en términos de flexibilidad, apertura y contextualización.

Los interrogantes que se nos plantean son muchos y diversos: ¿Por qué enseñar matemática a los jóvenes y adultos? ¿Qué matemática se le debe enseñar? ¿Cuál es el criterio de selección de los saberes matemáticos? ¿Cómo y desde dónde abordar esos saberes a enseñar? ¿Cómo hacerlos cercanos a su realidades? ¿Qué interpretación tiene lo “significativo” en su entorno? ¿Qué mirada hay que hacer sobre lo concreto? ¿Qué significado tiene para el joven o adulto lo concreto? ¿Cómo pensar ese “sujeto” de aprendizaje?

El reconocimiento de la diversidad de orígenes, situaciones, ritmos y tiempos de aprendizaje de los miembros de estas poblaciones escolares es un primer paso para dar respuesta a algunos de estos interrogantes. Siguiendo el pensamiento 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 el bagaje de conocimientos informales, producto de la experiencia cotidiana, para revalorizarlos. El lograr esto implica un proceso de elaboraciones y reelaboraciones que la enseñanza debe favorecer en una permanente interpelación del estudiante por nuevas situaciones, cuya superación dará paso a nuevos conocimientos.

Teniendo en cuenta el contexto de este estudiante se debe propiciar la búsqueda y extracción del material de anclaje necesario para la construcción de ese nuevo conocimiento, este “insumo” representa para el joven o adulto lo que es para el niño el material concreto. Es en esta etapa cuando cobran un significado especial los conocimientos previos que ese estudiante porta. Este anclaje permitirá que se pueda dar el trabajo sobre una realidad concreta, sus vivencias y experiencias, 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 la manipulación se realizara sobre cuestiones “ajenas y extrañas”. Trabajar sobre su plataforma cognitiva y afectiva es algo que no se puede eludir si se quiere evitar el fracaso, o nuevos fracasos en el caso de aquellos que fueran “expulsados” de un sistema escolar previo.

“Para que dicha apuesta humanista no sea meramente utópica es necesario introducir cotidianamente en nuestra enseñanza un dispositivo didáctico que nos obligue a nosotros, profesores, a tener en cuenta la realidad de nuestros interlocutores: ¿de dónde vienen, cómo han entrado en la problemática que le proponemos? ¿El ritmo de nuestra enseñanza respeta la inspiración de nuestro pensamiento?”⁶⁷

Se piensa en un trabajo de construcción de conocimiento, en una integración de su propio pensamiento al nuevo conocimiento, poniendo en duda cada cosa que se le presenta, abriendo discusiones y explicaciones, argumentando sobre la validez de sus posturas, respetando y valorando los puntos de vista de los otros en un ámbito de desarrollo democrático de conocimiento. Esta construcción del conocimiento, tan importante en la enseñanza y aprendizaje escolar de los niños, es igual de válida en el de los jóvenes y adultos e inclusive abre mayores posibilidades cognitivas en estos últimos a través de la factibilidad de construir saberes más próximos a los saberes socialmente aceptados. Esta metodología de trabajo propicia la confianza en sí mismo y la autonomía, pero a la vez fortalece un desarrollo democrático capaz de ser trasladado fuera del aula:

“La cuestión esencial de la enseñanza de la matemática es entonces: ¿cómo hacer para que los conocimientos enseñados tengan sentido para el alumno?

El alumno 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...”⁶⁸

La adhesión al modelo de enseñanza denominado por Charnay “aproximativo” en el cual la resolución de problemas es considerado el recurso de aprendizaje que cumple el papel de fuente, lugar y criterio de aprendizaje, implica partir de “modelos” de concepciones existentes en el estudiante para mejorarlas, modificarlas o construir nuevas. En este modelo el docente es el encargado de proponer, organizar una serie de situaciones con distintos obstáculos, planificar las distintas fases 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.

La puesta en marcha de este tipo de propuestas exige, entre otras cosas, una toma de postura y una actitud abierta hacia esta metodología de trabajo por parte de los docentes encargados de hacerlo, que implica la aceptación de la pluridiversidad de la población a la que va destinado pero que comparten una misma situación de exclusión y la aspiración de superar esa situación.

“Conocer al sujeto cognitivo, ¿basta para resolver los problemas del alumno? No, la creación y la gestión de las situaciones de enseñanza no son reducibles a un arte que el maestro podría desarrollar espontáneamente con buenas actitudes... en torno a simples técnicas (...) Aceptar hacerse cargo de los medios individuales de aprendizaje del alumno (sujeto cognitivo) exigiría:

- 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.

⁶⁷ Legrand, Marc. “La enseñanza de las matemáticas: puntos de referencia entre los saberes, los programas y las prácticas”. Tropique Editions. 1993.

⁶⁸ Charnay, Ronald. “Aprender (por medio de) la resolución de problemas en Didáctica de las Matemáticas, aportes y reflexiones”. Ed. Paidós. Bs. As. 1994.

(...) la consideración del sujeto psico-cognitivo pasa por una definición del alumno que reclama en realidad una transformación de la organización del saber mismo en una transposición didáctica y un cambio de contrato....”⁶⁹

La noción de “contrato didáctico”, introducida por Brousseau en 1978, permite comprender entre otras cuestiones algunos factores que conllevan a posibles fracasos escolares, así como la de “transposición didáctica”, propuesta por Chevallard en 1985, en la que introduce la idea de distancia entre el saber sabio y el saber enseñado; cobran una dimensión distinta en la enseñanza de jóvenes y adultos. El intercambio de expectativas entre docente - estudiante y estudiante - docente debe estar cargado de una potencialidad positiva, en una búsqueda de maximizar esta díada y de esta forma optimizar el funcionamiento de la tríada docente - estudiante - conocimiento. El resultado de esta transposición didáctica determina una ecología que condiciona, tanto en el plano matemático como didáctico, lo que se podrá producir en clase, lo que implica la posibilidad de crear, de cierta manera, determinadas respuestas a algunas cuestiones; posibilidad que depende tanto de los estudiantes como de los profesores. Esto se traduce en una construcción de una jerarquía óptima que debe tener en cuenta las cuestiones acerca de las cuales se quieren difundir los conocimientos, lo que los estudiantes pueden recibir y la manera en que pueden participar en su recepción, lo que los docentes pueden aceptar dar junto con las posibles formas de transmisión en una sociedad dada y en la educación de jóvenes y adultos en particular.

Una referencia especial en este análisis está destinada al juego y su relación con el aprendizaje matemático.

“La matemática es un grande y sofisticado juego que, además, resulta ser al mismo tiempo una obra de arte intelectual que proporciona una intensa luz en la exploración del universo y tiene grandes repercusiones prácticas. (...) Posiblemente ningún otro camino puede transmitir cuál es el espíritu correcto para hacer matemáticas como un juego bien escogido...”⁷⁰
El juego puede ser un potente derivativo y un símbolo de la vida: se le parece. Es un buen modelo de situaciones reales ya que en su descripción precisa el fundamento del funcionamiento de ciertas relaciones sociales, financieras, económicas, que en el caso de los jóvenes y adultos destinatarios de esta propuesta es un aspecto fuertemente marcado.

Desde el punto de vista expresivo, todo sujeto se muestra con elocuencia tal como es en el momento que está jugando, además es un espacio de libertad y diversión que permite involucrarse y participar aceptando y definiendo reglas, creando vínculos entre los que participan y generando fuertes emociones, llevando inclusive a replantearse y analizar roles que superan lo específicamente matemático.

Los materiales del tipo lúdicos, adaptados a las edades y contextos de los estudiantes protagonistas de este trayecto educativo, si son construidos por ellos mismos constituyen en sí problemas no convencionales que exigen la puesta en marcha de habilidades manuales y destrezas en el uso de herramientas, ya que en el proceso de construcción de los mismos entran en juego diversos conocimientos matemáticos, geométricos y aritméticos, como por ejemplo los tangrams.

Pensar en una educación matemática de calidad implica poner en marcha los mecanismos descriptos en esta propuesta, realizando un profundo análisis de la población destinataria, tan singular y heterogénea, conociendo sus realidades, problemáticas, intereses, expectativas y posibilidades propendiendo a logros

⁶⁹ Brousseau, G. “Los diferentes roles del maestro” en Didáctica de las Matemáticas. Ed. Piadós. Bs. As. 1994.

⁷⁰ Guzmán, M de. “Tendencias innovadoras en educación matemática”. Olimpiada matemática Argentina. Bs. As. 1992.

individuales y grupales y sabiendo que los avances logrados por los estudiantes demostrarán una vez más que en la construcción de las ideas matemáticas es más importante el viaje que el destino.

Propósitos del Área

Propósitos referidos a la resolución de problemas:

- Desarrollar estrategias de lectura y comprensión para optimizar la interpretación de consignas.
- Reconocer y valorar las propias habilidades matemáticas para afrontar situaciones que requieren su empleo.
- Identificar y seleccionar variables que permitan modelar situaciones planteadas, como estrategias de resolución.
- Resolver problemas utilizando distintos tipos de estrategias.
- Seleccionar estrategias optimizándolas como recursos.
- Desarrollar una actitud crítica que permita cuestionar resultados y obtener validaciones.
- Posibilitar el tratamiento de temas actuales, como el trabajo y la economía familiar, y todos aquellos referidos al contexto de cada población escolar en particular.
- Reconocer las posibilidades y los límites de este campo del saber en la resolución de problemas cotidianos.
- Identificar la relevancia del carácter instrumental del conocimiento matemático al servicio de otros saberes.

Propósitos referidos a la comunicación matemática:

- Utilizar lenguaje aritmético y geométrico como instrumento mediador de la comprensión.
- Obtener habilidades para el tratamiento, análisis y comunicación de información.
- Reconocer a partir de la información transmitida regularidades y propiedades geométricas del mundo que lo rodea.
- Comunicar procedimientos, resultados y conocimientos matemáticos.
- Desarrollar la habilidad 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.

Propósitos referidos a la apropiación de los contenidos matemáticos:

- Identificar, reconocer y utilizar los diferentes usos de los números naturales y racionales.
- Operar con números naturales y racionales.
- Reconocer las regularidades del sistema decimal como posibilidad de trabajo en el campo de los números racionales.

- Lograr habilidades de economía y certeza en la realización de distintos tipos de cálculo.
- 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.



PRIMER CICLO

Eje 1: Recuperación y problematización de saberes

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento y uso de los números naturales y racionales. - Organización del sistema de numeración. - Reconocimiento y uso de las operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división en el conjunto de los números naturales. - Reconocimiento y uso de las relaciones espaciales. - Interpretación, resolución y planteo de situaciones problemáticas en y con la utilización de los contenidos desarrollados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usar números naturales, decimales y fracciones usuales a través de su designación oral y escrita, al comparar cantidades. - Identificar y comunicar regularidades en la serie numérica. - Analizar el valor posicional en contextos significativos al leer, escribir, comparar y operar números. - Reflexionar sobre el funcionamiento de algoritmos personales para analizar las características del sistema de numeración decimal. - Explorar, analizar y comunicar regularidades y patrones numéricos para facilitar conteos de modo oral y escrito. - Usar las operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división con sus distintos significados. - Identificar el uso de las operaciones con números naturales y decimales usuales en contextos significativos. - Resolver cálculos que involucren multiplicaciones y divisiones (por una cifra) a partir de procedimientos personales. - Realizar cálculos exactos y aproximados articulando los procedimientos personales con los algoritmos usuales. - Realizar cálculos del tipo de dobles, mitades, triples que se corresponden a situaciones de medida. - Calcular porcentajes usuales (25%, 50%, 75% y 100%). - Organizar, interpretar y comunicar, en forma oral y escrita, datos e información sobre situaciones cotidianas. - Reconocer y usar relaciones espaciales y sistemas de referencia para la lectura de planos y/o mapas.

0625

PRIMER CICLO

Eje 2: Educación en y para el trabajo

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento y uso de las operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división en el conjunto de los números naturales. - Reconocimiento de figuras y cuerpos geométricos. - Diferenciación de magnitudes y elaboración de estrategias de medición. - Interpretación, resolución y planteo de situaciones problemáticas en y con la utilización de los contenidos desarrollados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usar las operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división con sus distintos significados. - Resolver cálculos que involucren multiplicaciones y divisiones (por una cifra) a partir de procedimientos personales. - Realizar cálculos exactos y aproximados articulando los procedimientos personales con los algoritmos usuales. - Calcular porcentajes usuales (25%, 50%, 75% y 100%). - Identificar el uso de las operaciones con números naturales y decimales usuales en contextos significativos. - Organizar, interpretar y comunicar en forma oral y escrita, datos e información sobre situaciones cotidianas. - Usar relaciones espaciales al interpretar y describir en forma oral y gráfica trayectos y posiciones de objetos y personas, para distintas relaciones y referencias. - Elaborar esquemas, planos y gráficos en situaciones del ámbito laboral. - Realizar cálculos del tipo de dobles, mitades, triples que se corresponden a situaciones de medida. - Calcular porcentajes usuales (25%, 50%, 75% y 100%). - Reconocer y representar gráficas de figuras bi y tridimensionales. - Visualizar, describir y comparar características de las figuras. - Explorar afirmaciones acerca de características de figuras y cuerpos. - Diferenciar las magnitudes utilizadas cotidianamente elaborando estrategias de mediciones en situaciones problemáticas que requieren comparar y medir longitudes, pesos, capacidad, temperatura y tiempo. - Estimar medidas de longitud, peso y capacidad seleccionando unidades de medida adecuadas. - Establecer relaciones temporales en eventos habituales para ubicarse en el tiempo y determinar duraciones.

0625

PRIMER CICLO

Eje 3: Formación y participación ciudadana

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de proyectos que permitan vincular el contenido matemático con los contenidos de otras disciplinas. - Abordaje del juego como estrategia posibilitadora de actitudes sociales y aptitudes matemáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar situaciones problemáticas en su comunidad. - Organizar y planificar actividades. - Recolectar y organizar información relevante para proponer diferentes modos de abordar su solución. - Integrar los conocimientos de otras áreas con los conocimientos matemáticos para elaborar proyectos destinados a resolver una situación problemática. - Determinar criterios para la toma de decisiones sustentadas en valores democráticos. - Reconocer el papel de la matemática en la anticipación y previsión de las posibilidades que se presentan en situaciones diversas.

SEGUNDO CICLO

Eje 1: Recuperación y problematización de saberes

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento y uso de los números naturales y racionales. - Organización del sistema de numeración. - Reconocimiento y uso de las operaciones entre números naturales y la explicitación de sus propiedades en situaciones problemáticas. - Reconocimiento y uso de las operaciones entre fracciones y expresiones decimales de uso social habitual. - Interpretación de información presentada mediante gráficos. - Interpretación, resolución y planteo de situaciones problemáticas en y con la utilización de los contenidos desarrollados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar, registrar, comunicar y comparar cantidades y escrituras equivalentes de números naturales. - Interpretar, registrar, comunicar y comparar cantidades usando fracciones o expresiones decimales usuales. - Producir y analizar afirmaciones sobre relaciones numéricas vinculadas a la divisibilidad. - Explorar, analizar y comunicar regularidades y patrones numéricos en las tablas de números naturales. - Usar las operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división con sus distintos significados. - Elaborar, comparar y comunicar procedimientos de cálculo, exacto y aproximado, de operaciones de números naturales, fracciones simples y expresiones decimales sencillas analizando su pertinencia y economía en función de los números involucrados. - Utilizar el valor posicional de las cifras para explicar el resultado de comparación de números y procedimientos de cálculo. - Interpretar la equivalencia entre expresiones fraccionarias y decimales de uso frecuente para una misma cantidad. - Reunir, organizar e interpretar datos para estudiar un fenómeno y/o tomar decisiones. - Elaborar resúmenes estadísticos simples con datos extraídos de la vida real. - Interpretar en forma oral y escrita distintos tipos de gráficos de distintas variables.

0625

SEGUNDO CICLO

Eje 2: Educación en y para el trabajo

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento y uso de las operaciones entre números naturales y la explicitación de sus propiedades en situaciones problemáticas. - Reconocimiento y uso de las operaciones entre fracciones y expresiones decimales de uso social habitual. - Reconocimiento y uso de las relaciones espaciales. - Reconocimiento de figuras y cuerpos geométricos. - Producción y análisis de construcciones considerando las propiedades involucradas. - Análisis y uso reflexivo de distintos procedimientos para estimar y calcular medidas. - Interpretación de información presentada mediante gráficos. - Interpretación, resolución y planteo de situaciones problemáticas en y con la utilización de los contenidos desarrollados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usar las operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división con sus distintos significados. - Reconocer y usar relaciones espaciales y sistemas de referencia para la lectura analítica de planos y mapas y para la elaboración de croquis. - Copiar y construir figuras en cuadrículas. - Reconocer y describir figuras de dos y tres dimensiones produciendo dibujos considerando sus propiedades. - Reconocer, describir, comparar y clasificar polígonos teniendo en cuenta número, longitud y posición relativa de sus lados y/o diagonales y la amplitud de sus ángulos. - Copiar y construir figuras utilizando las propiedades conocidas, mediante el uso de regla, escuadra y compás, evaluando la adecuación de la figura obtenida a la información dada. - Describir, comparar y construir cuerpos identificando la forma y el número de caras, a partir de modelos de objetos. - Componer y descomponer figuras, estableciendo relaciones entre las propiedades de sus elementos. - Analizar afirmaciones acerca de propiedades de figuras dadas y argumentar sobre su validez. - Estimar y medir cantidades eligiendo el instrumento y la unidad en función de la situación. - Comparar y medir ángulos con diferentes recursos, utilizando el ángulo recto como unidad. - Elaborar y comparar procedimientos para calcular áreas y perímetros de figuras. - Explicitar procedimientos de cálculo mental que puedan utilizarse para facilitar otros cálculos y argumentar sobre la validez de los resultados obtenidos. - Analizar relaciones entre cantidades para determinar y describir regularidades, incluyendo el caso de la proporción. - Multiplicar y dividir cantidades que se corresponden proporcionalmente para calcular dobles, mitades, triples, etc. - Interpretar en forma oral y escrita distintos tipos de gráficos de distintas variables extraídas de la vida real.

0625

SEGUNDO CICLO

Eje 3: Formación y participación ciudadana

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de proyectos que permitan vincular el contenido matemático con los contenidos de otras disciplinas. - Abordaje del juego como estrategia posibilitadora de actitudes sociales y aptitudes matemáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar situaciones problemáticas en su comunidad. - Organizar y planificar actividades. - Recolectar y organizar información relevante para proponer diferentes modos de abordar su solución. - Integrar los conocimientos de otras áreas con los conocimientos matemáticos para elaborar proyectos destinados a resolver una situación problemática. - Determinar criterios para la toma de decisiones sustentadas en valores democráticos. - Reconocer el papel de la matemática en la anticipación y previsión de las posibilidades que se presentan en situaciones diversas.

TERCER CICLO

Eje 1: Recuperación y problematización de saberes

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<ul style="list-style-type: none"> - Organización del sistema de numeración decimal y la explicitación de sus propiedades. - Reconocimiento y uso de los números naturales y racionales. - Reconocimiento y uso de las operaciones entre números naturales, fracciones y expresiones decimales y la explicitación de sus propiedades en situaciones problemáticas. - Organización, construcción e interpretación de tablas y gráficos estadísticos. - Identificación y uso de la probabilidad. - Interpretación, resolución y planteo de situaciones problemáticas en y con la utilización de los contenidos desarrollados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar, registrar, comunicar y comparar cantidades y números naturales y fraccionados y/o expresiones decimales eligiendo la representación más adecuada en función del problema a resolver. - Comparar la organización del sistema decimal con la de otros sistemas (como el romano) atendiendo a la posicionalidad y a la función del cero y, en particular, con la del sistema sexagesimal. - Comparar fracciones y/o expresiones decimales a través de distintos procedimientos. - Argumentar sobre la equivalencia de distintas representaciones y descomposiciones de un número incluyendo la representación en la recta numérica e intercalando fracciones y decimales entre otros números. - Analizar afirmaciones sobre las relaciones y propiedades que diferencian los números naturales de las fracciones y las expresiones decimales. - Operar seleccionando el tipo de cálculo y la forma de expresar los números involucrados que resulten más convenientes en función de la situación. - Resolver problemas que requieran la combinación de varias operaciones con o sin uso de la calculadora. - Elaborar preguntas y problematizar situaciones cotidianas a partir de información aportada por distintos portadores textuales. - Elaborar y comparar distintos procedimientos para calcular valores que se corresponden o no proporcionalmente, evaluando la pertinencia del procedimiento en relación con los datos disponibles. - Producir y analizar informaciones sobre propiedades asociativa, conmutativa y distributiva en las operaciones entre números naturales. - Explicitar las características de las relaciones de proporcionalidad directa. - Organizar, construir e interpretar, en forma oral y escrita, distintos tipos de tablas y gráficos de

0625

distintas variables extraídas de la vida real.

- **Elaborar, comparar y comunicar** procedimientos de cálculo, exacto y aproximado y con calculadora, de operaciones de fracciones y expresiones decimales analizando su pertinencia y economía en función de los números involucrados.
- **Reconocer y usar** la probabilidad como un modo de cuantificar la incertidumbre en situaciones problemáticas aleatorias.
- **Sistematizar** resultados y estrategias de cálculo mental para operar con números naturales, fracciones y expresiones decimales.



TERCER CICLO

Eje 2: Educación en y para el trabajo

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento y uso de las operaciones entre números naturales, fracciones y expresiones decimales y la explicitación de sus propiedades en situaciones problemáticas. - Identificación y uso de la probabilidad. - Reconocimiento y uso de las relaciones espaciales y de sistemas de referencia. - Reconocimiento de figuras y cuerpos geométricos. - Producción y análisis de construcciones considerando las propiedades involucradas. - Comprensión del concepto de medir, considerando diferentes expresiones posibles para una misma cantidad. - Análisis y uso reflexivo de distintos procedimientos para estimar y calcular medidas. - Organización, construcción e interpretación de 	<ul style="list-style-type: none"> - Operar seleccionando el tipo de cálculo y la forma de expresar los números involucrados que resulten más convenientes en función de la situación. - Resolver problemas que requieran la combinación de varias operaciones con o sin uso de la calculadora. - Reconocer y usar la probabilidad como un modo de cuantificar la incertidumbre en situaciones problemáticas aleatorias. - Sistematizar resultados y estrategias de cálculo mental para operar con números naturales, fracciones y expresiones decimales. - Elaborar y comparar distintos procedimientos para calcular valores que se corresponden o no proporcionalmente, evaluando la pertinencia del procedimiento en relación con los datos disponibles. - Reconocer y usar relaciones espaciales y sistemas de referencia para la lectura analítica de planos y mapas y para la elaboración de croquis. - Interpretar, elaborar y comparar representaciones en el espacio y sistemas de referencia mediante la ubicación de puntos en el plano. - Describir, comparar y clasificar figuras de dos y tres dimensiones definiendo los criterios en base a características geométricas. - Producir desarrollos de planos de cuerpos argumentando sobre su pertinencia. - Copiar, dibujar y construir figuras utilizando las propiedades y medidas conocidas, mediante el uso de regla, escuadra y compás, explicitando los procedimientos empleados evaluando la adecuación de la figura obtenida a la información dada. - Comprender el proceso de medir, considerando diferentes unidades y sistemas. - Ampliar y reducir figuras explicitando las relaciones de proporcionalidad involucradas. - Argumentar sobre la equivalencia de distintas expresiones para una misma cantidad, utilizando las relaciones de proporcionalidad que organizan las unidades del SIMELA.

<p>tablas y gráficos estadísticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretación, resolución y planteo de situaciones problemáticas en y con la utilización de los contenidos desarrollados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar y comparar procedimientos para calcular áreas y perímetros de figuras. - Analizar la variación de área y perímetro en función de la variación de diferentes dimensiones de la figura. - Estimar y calcular volúmenes estableciendo las relaciones con capacidad. - Reconocer y utilizar magnitudes directa e inversamente proporcionales, usando distintas representaciones. - Explicitar y analizar propiedades de las relaciones de proporcionalidad directa e inversa. - Organizar, construir e interpretar, en forma oral y escrita, distintos tipos de tablas y gráficos de distintas variables extraídas de la vida real. - Elaborar, comparar y comunicar procedimientos de cálculo, exacto y aproximado y con calculadora, de operaciones de fracciones y expresiones decimales analizando su pertinencia y economía en función de los números involucrados. - Interpretar tablas y gráficos para expresar relaciones entre magnitudes. - Estimar y medir cantidades eligiendo el instrumento y la unidad en función de la situación.
---	---

TERCER CICLO

Eje 3: Formación y participación ciudadana

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de proyectos que permitan vincular el contenido matemático con los contenidos de otras disciplinas. - Abordaje del juego como estrategia posibilitadora de actitudes sociales y aptitudes matemáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar situaciones problemáticas en su comunidad. - Organizar y planificar actividades. - Recolectar y organizar información relevante para proponer diferentes modos de abordar su solución. - Integrar los conocimientos de otras áreas con los conocimientos matemáticos para elaborar proyectos destinados a resolver una situación problemática. - Determinar criterios para la toma de decisiones sustentadas en valores democráticos. - Reconocer el papel de la matemática en la anticipación y previsión de las posibilidades que se presentan en situaciones diversas.

0625

Orientaciones Metodológicas

Las sugerencias y orientaciones que se plantean están sustentadas en una concepción crítica de la educación matemática en el marco de una alfabetización integral de jóvenes y adultos y en un intento de lograr que estos recreen la propuesta curricular haciendo uso de su autonomía y de sus capacidades. El sujeto que llega a este sistema espera de la escuela que le enseñe lo que él ignora, pero que no borre de su mente toda la matemática que conoce, esto sólo es posible si el docente es capaz de reconocer y respetar la existencia de hipótesis de los estudiantes, es decir aquellas representaciones que estos han elaborado desde lo informal durante su vida en relación al saber matemático formal y que pueden incidir de manera obstaculizadora o facilitadora en la adquisición de nuevos conocimientos. Uno de los mayores desafíos de la educación matemática, y con mayor fuerza en esta modalidad, es promover constantemente la recuperación y problematización de los saberes que los estudiantes poseen atendiendo a sus posibilidades y propiciando el desarrollo de sus capacidades.

¿Cómo es posible lograr esto? ¿De qué manera construir el conocimiento **con** los estudiantes para que, a partir de considerarlos significativos, puedan utilizarlos de manera reflexiva en contextos fuera de la escuela? El uso de elementos que son de su vida diaria debería ser una práctica habitual en el aula: boletas de impuestos, de compras y ventas, folletos de propaganda, y demás herramientas que propicien el trabajo con números a través del cálculo de gastos, vueltos, descuentos, ganancias, porcentaje o también situaciones laborales en las cuales intervengan la medida, la geometría, la proporcionalidad. Esta dinámica, al igual que la de juegos de roles y de mesa, propiciará por parte de los estudiantes el desarrollo de la comunicación y el uso de distintos lenguajes y por parte del docente una oportunidad de evaluación permanente del estado cognitivo de los estudiantes, necesaria ésta, para hacer adecuaciones y reajustes de las propuestas planteadas.

La enseñanza de los números

En el eje **Recuperación y problematización de saberes** aparece un aprovechamiento de los contenidos relacionados con los números naturales, los decimales y las fracciones sencillas desde el primer ciclo en relación al manejo del dinero, en el cálculo de proporciones y cantidades, en compras o aplicaciones en las situaciones laborales, no ignorando que el uso de los decimales se da en forma habitual en la vida diaria, por lo cual su abordaje es importante comenzar en forma temprana en el transcurso de la modalidad, utilizando recursos como folletos, listas de precios, etc., que generan un puente entre los conocimientos de los estudiantes y los saberes a enseñar. Debemos tener en cuenta que los saberes informales deberán ser deconstruidos para ser refrendados en el posterior proceso de reconstrucción en la estructura axiomática del sistema de numeración que permitirá al estudiante descubrir e interpretar la lógica organizativa y vinculante de la escritura de los números naturales y decimales.

Con relación al tratamiento de la fracción se debe propender a una desinfantilización de la construcción de ese concepto teniendo en cuenta la variedad de temas que se relacionan con esa noción y no solamente su interpretación como una parte de un todo continuo o discreto traducido en las simples divisiones de tortas y pizzas en el primer caso o número de bolitas o alfajores de una cantidad mayor en el segundo, abordaje particular y pertinente pero que no tiene que constituirse en el exclusivo tratamiento de esta noción de fracción tan rica en interpretaciones y aplicaciones.

Analizando los distintos significados que le podemos atribuir a este concepto se puede considerar:

- **La fracción como relación parte-todo:** hablando de uno o varios todos, continuos o discretos, dividido en partes iguales, situación en la cual, la fracción describe la relación entre las partes que se considera y el número de partes en que está dividido el todo, considerando el caso particular de la representación en la recta numérica.

- **La fracción como medida:** en relación a un todo continuo y la consideración de una unidad contenida determinadas veces en ese todo.

- **La fracción como cociente:** en cuanto a la asociación de dividir un número natural por otro (división indicada como $a : b$ o a/b) cuya interpretación es posterior a las otras por su carácter globalizador.

- **La fracción como razón:** usada como un índice comparativo entre dos cantidades (escalas de mapas y planos, proporciones de una receta, etc.).

- **La fracción como porcentaje:** en su relación con fracciones equivalentes, como herramienta muy usada en la vida adulta.

- **La fracción como probabilidad:** como cálculo de que ocurra un suceso.

- **La fracción como operador:** aplicado sobre una cantidad representa el número a que corresponde esa fracción.

- **La fracción como expresión de un decimal:** asociada a la idea de división entre numerador y denominador y el tratamiento de fracciones y decimales más usuales ($1/2 = 0,5$; $1/4 = 0.25$, etc.)

Más allá de estas interpretaciones que se le pueden atribuir al concepto de fracción, lo importante es poder establecer una relación y una equivalencia entre los mismos para determinadas situaciones, en la cual la idea de fracción como número racional sea abarcativa de la demás.

Estamos hablando de un concepto muy complejo cuyo tratamiento debe hacerse no en forma lineal sino considerando todos sus aspectos, con una construcción a largo plazo, atendiendo especialmente a la comprensión y no a la memorización de reglas y en un tratamiento de problemas posibles en los cuales los alumnos sean capaces de desplegar estrategias como repartir, plegar, calcular, operar, dibujar, pintar, medir.

Distintos tipos de cálculo

La realidad de la que provienen los jóvenes y adultos les exige y los entrena, en muchos casos, en el uso del cálculo mental para resolver distintos tipos de problemas y en determinados casos esto se convierte en un obstáculo para la adquisición de los algoritmos convencionales que corresponde al cálculo escrito.

Una de las dificultades que aparecen en estas estrategias mentales es que requieren retener información en la memoria y para ello es necesario un control continuo de esa retención que puede conducir a resultados erróneos, porque la información retenida puede olvidarse o confundirse, de allí la posibilidad de presentar el cálculo escrito como un mecanismo superador de esas dificultades al ser una alternativa más fiable que la memoria.

Para poder fundamentar la introducción del cálculo escrito no hay que soslayar la realidad de que los jóvenes y adultos suelen mostrarse reticentes a adoptarlos, pero tampoco la posibilidad de explotar al máximo esta forma de trabajo. Por un lado pensar y hacerlos pensar que los conocimientos construidos en sus interacciones con el medio no necesariamente le serán útiles a la hora de aprender los nuevos y por otro adoptar la

modalidad de enseñar primero el algoritmo para realizar cuentas y luego los problemas de aplicación, tampoco asegura la utilización correcta de las reglas del algoritmo.

Algunas sugerencias de trabajo (Ávila, 2003) consisten en:

- Registrar los cálculos derivados de una situación-problema mediante escritura y disposición convencional.
- Hacer cálculos con billetes y monedas buscando mediante estos recursos cotidianos, las relaciones del sistema decimal.
- Anotar en la escritura convencional el resultado de los cálculos realizados con las monedas y billetes.
- Usar el cálculo mental como instrumento para ponderar la validez de los resultados obtenidos.

Otra cuestión a considerar es la de construir un repertorio de cálculos conocidos para favorecer el cálculo mental. La memorización de algunos cálculos permite a los estudiantes apoyarse en algo conocido para calcular algo desconocido. También es válido el uso de la calculadora como recurso de validación de cálculos más complejos o aún como origen de problemas no solucionables desde el cálculo mental.

Los distintos sentidos o conceptos de las operaciones

Construir el sentido de una operación implica no sólo ser capaz de utilizar diversas estrategias de cálculo, sino también ser capaz de reconocer el campo de problemas que resuelven esas operaciones, cuestiones que deben ser explícitas, no para el estudiante sino para el docente a la hora de planificar su actividad.

En la diversidad de problemas de adición y sustracción podemos encontrar los de menor grado de dificultad como lo son aquellos de *agregar, reunir, perder, comparar o quitar* y aquellos de mayor dificultad como los de averiguar el estado inicial o la transformación sucedida, ampliando este abanico si consideramos las distintas posiciones de la incógnita, mostrando que aunque los problemas se resuelvan con una misma operación, las relaciones involucradas son diferentes.

Si consideramos la multiplicación podemos encontrar distintos tipos de problemas, ya sea que se refieran no sólo a una suma reiterada sino también a proporcionalidad, organizaciones rectangulares o cubrimiento de área y combinaciones. Si nos referimos a la división tomamos en cuenta problemas de partir y repartir, además de un análisis de aquellos que involucran divisiones con o sin resto.

A modo de sugerencia se debe propiciar la presentación, por parte del docente, de un conjunto variado de problemas que permitan la construcción de los distintos sentidos de las operaciones y por parte del estudiante, la reflexión acerca de los enunciados, identificando datos, necesarios y anecdóticos, reformulando enunciados o creando sus propios problemas. Además se pueden incluir situaciones que pongan el énfasis en el reconocimiento del campo de problemas que resuelven las operaciones o aquellos que requieran del análisis de la resolución, convirtiéndose en un indicador de la medida en que ha construido el sentido de las operaciones.

Exploración de regularidades y patrones

El tratamiento de esta temática aporta beneficios en relación al desarrollo de la capacidad para clasificar y organizar información, además de fortalecer el establecimiento de conexiones que se trabajarán en un nivel superior en el abordaje del estudio del álgebra. Tiene una estrecha relación con la divisibilidad, pudiendo trabajar el

concepto de múltiplo y el de variable; sin olvidar la posibilidad de generalizaciones que llevarán a la apropiación del concepto de función.

Tiene un gran valor a partir de la factibilidad de descripciones verbales de patrones dados, construcción de tablas y fórmulas para llegar al tercer ciclo con la posibilidad de trabajo con ejes cartesianos.

Tratamiento del espacio, la geometría y la medida

Cuando se considera el eje: **la educación en y para el trabajo** se plantea la necesidad de evitar el abordaje aislado de las relaciones espaciales, los conocimientos geométricos y la medida.

Esto se hace factible a través de planteos de problemas de la vida laboral en el cual se ponen en juego habilidades relacionadas con la estructuración del espacio, el uso de nociones geométricas de dos y tres dimensiones, conocimientos de magnitudes y proporcionalidad geométrica, es decir abordar conocimientos relacionados con los tres dominios mencionados, en el marco de una situación problemática realizable o imaginable.

Los sujetos usamos el espacio y construimos una serie de conocimientos empíricos que nos permiten dominar nuestros desplazamientos y construir sistemas de referencia, mediante adquisiciones espontáneas de las nociones espaciales, pero sin tomar conciencia de los aspectos matemáticos que están ligados a ese uso, necesarios para desenvolverse en el entorno cotidiano y antes de abordarlos en la escuela. En cambio, los conocimientos geométricos deben ser enseñados para existir, como todo saber matemático, en una interacción del sujeto con un medio que no es el espacio físico y sus objetos, sino un espacio conceptualizado y las figuras trazadas sólo son representaciones. La validez de las afirmaciones no se apoya en comprobaciones empíricas, sino en razonamientos que obedecen a reglas mediante la utilización de propiedades de los objetos geométricos.

Que un sujeto haga uso real del espacio no significa necesariamente que realice alguna conceptualización o toma de conciencia de las relaciones espaciales. Los problemas matemáticos vinculados con el espacio están relacionados con la representación verbal, oral, escrita o gráfica de dicho espacio, en una abstracción de la realidad que le permite tomar decisiones y resolver problemas sin la necesidad de realizar acciones físicas.

Vamos a considerar las habilidades geométricas (Bressan, 2000) que la educación básica debe desarrollar en relación a cinco áreas:

- **Las habilidades visuales** que suponen el desarrollo de la captación de representaciones visuales externas y el procesamiento de imágenes mentales. Entre las dificultades asociadas a éstas encontramos la elaboración mental errónea influenciada por características que no son relevantes como la posición en la hoja y la relación entre las dimensiones.

- **Las habilidades de dibujo y construcción**, consideradas importantes, ya que las mismas exigen la consideración de las propiedades geométricas de las figuras en el uso de regla sin graduar y compás.

- **Las habilidades de comunicación** que incluyen leer e interpretar información geométrica, así como expresar de modo claro y ordenado información relacionada con los conocimientos geométricos, pudiendo de este modo el docente conocer las interpretaciones que tiene el estudiante y sus posibles concepciones erróneas que le permitirán reorientar su planificación y plantear nuevos problemas que posibiliten la construcción de significados.

- **Las habilidades lógicas**, que tienen relación con las capacidades de razonamiento analítico y de argumentación lógica, las que deben ser permanentemente propiciadas mediante actividades destinadas a la validación por parte de los jóvenes y adultos.

- **Las habilidades de aplicación o transferencia**, entre las que se considera como habilidad prioritaria la modelización. Los conocimientos geométricos serán utilizados en la construcción de modelos que permitan abordar situaciones problemáticas que incluyan, como se plantea anteriormente, conocimientos espaciales, geométricos y de diferentes magnitudes.

Las propuestas de trabajo planteadas en el aula deberán tener por objetivo lograr una toma de conciencia de los aspectos matemáticos involucrados en el uso del espacio real, presentadas a partir de situaciones de la vida diaria con las cuales el estudiante esté familiarizado y que sirvan de punto de partida para la construcción de nuevos aprendizajes. Considerando el carácter tridimensional del espacio en el que se desarrollan las experiencias de las personas, es conveniente comenzar el trabajo a partir de los cuerpos, para pasar luego al estudio de las figuras.

Es importante, además, que el estudiante disponga de un tiempo de trabajo individual que le permita abordar la resolución del problema utilizando sus propios recursos y conocer así su punto de partida individual, proponiendo, una vez realizado, una puesta en común que permita comparar y analizar distintas formas de resolución.

Al trabajar la medida, al igual que en otros conceptos, se ha de tener en cuenta el eje de **recuperación y problematización de saberes pensando en la educación en y para el trabajo**. Es por lo tanto muy importante propiciar una construcción sólida a partir de las relaciones de equivalencias definidas, tanto hacia el interior de cada magnitud como entre magnitudes, sin desconocer la posibilidad de descubrir algunas nuevas que vinculen unidades no convencionales de uso habitual con las convencionales estructuradas dentro del SIMELA. No se debe olvidar la utilidad de los números fraccionarios en el proceso de vinculaciones y expresiones de medidas.

El trabajo de proporcionalidad geométrica es, también un tema a abordar desde la construcción con escalas, o el uso de mapas como herramienta facilitadora, pudiéndoselo utilizar como tema vinculante de todos aquellos otros desarrollados a lo largo de los tres ciclos.




Bibliografía

- BARBERA, E. (1997) "Carpetas para evaluar las matemáticas". En: Revista Uno de Didáctica de la Matemática, Vol. 11. Barcelona.
- BROUSSEAU, G. (1983) "Les obstacles épistémologiques et les problèmes d'enseignement". Recherches en Didactique des Mathématiques. N° 42.
- BROUSSEAU, G. (1994) "Los diferentes roles del maestro". En Didáctica de las Matemáticas. Ed. Paidós.
- CARRAHER, T; CARRAHER, D. y SCHLIEMANN, A. (1991) "En la vida diez en la escuela cero". Siglo XXI Editores. México.
- CHARNAY, RONALD. (1994) "Aprender (por medio de) la resolución de problemas en Didáctica de las Matemáticas, aportes y reflexiones". Ed. Paidós.
- CHEVALARD, Y. (1997) "La transposición didáctica." Ed. Aique. Bs. As.
- GUZMÁN, M de. (1992) "Tendencias innovadoras en educación matemática." Bs. As. Olimpiada de matemática Argentina.
- LEGRAND, MARC. (1993) "La enseñanza de las matemáticas: puntos de referencia entre los saberes, los programas y las prácticas." Tropique Editions.
- MANSINIGLIA, J. Y OTROS (1997) "Evaluación: una herramienta para enseñar y aprender". En: *Revista Uno de Didáctica de la Matemática*, Vol. 11, Barcelona.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN. (2007) "Libro de apoyo para docentes. Nivel primario para jóvenes y adultos". Bs. As.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN. (2007) "Núcleos de aprendizajes prioritarios. Matemática; Primer y Segundo Ciclo EGB/ Nivel Primario." Serie Cuadernos para el aula. Bs. As.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN: Libro de apoyo para docentes. Nivel primario para jóvenes y adultos. (2007) Bs. As.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN: Matemática: Nivel primario para jóvenes y adultos. Libro de apoyo para el estudiante. (2007) Bs. As.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN: Núcleos de aprendizajes prioritarios. Matemática; Primer y Segundo Ciclo EGB/ Nivel Primario. (2007) Serie Cuadernos para el aula. Bs. As.
- PARRA C, SAIZ, I. (1994) "Didáctica de matemática. Aportes y reflexiones". Ed. Paidós. Bs. As.
- RICOTTI, STELLA. (2008) "Juegos y problemas para construir ideas matemáticas." Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.

8.3. CIENCIAS SOCIALES

La introducción de las Ciencias Sociales en la Educación de Jóvenes y Adultos

La configuración del campo de las Ciencias Sociales en el currículum escolar, tradicionalmente se ha centrado en los aportes de la Historia y de la Geografía, cuyos propósitos originarios se orientaron 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 sociales⁷¹ han impulsado y que de ese modo han configurado el entramado histórico, político, social, cultural de nuestra provincia y de nuestro país.

“En la perspectiva adoptada, las sociedades no son pensadas como armónicas. Aún en las más igualitarias, existen asimetrías, diferencias de prestigio, status, poder. Los hombres luchan, entre otras cosas, por el acceso a los bienes, por la distribución de la riqueza, por distintas concepciones acerca de cómo organizar la sociedad. Los conflictos son de naturaleza múltiple: pueden expresar antagonismos socioeconómicos y también nacionales, regionales, ideológicos o religiosos.”⁷²

Por lo dicho, **el abordaje** que se realice de los fenómenos sociales ha de ser **interdisciplinario**, de manera que no solo se recuperen los aportes de la Geografía e Historia, sino también de la Antropología, las Ciencias Políticas, la Economía y la Sociología.

También es preciso reconocer que **en el campo de las ciencias sociales 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 las Ciencias Sociales en la Modalidad

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

⁷¹ Con este término no nos referimos solamente a protagonistas individuales, sino también a actores colectivos (terratenientes, Estado, inmigrantes, conquistadores, pueblos originarios, ejército o troperos, según el problema que se esté estudiando); los cuales permiten comprender las complejas tramas de aquellos actores individuales en el marco de un contexto social, histórico, económico, político en el cual interactúan. (NAP. Serie Cuadernos para el Aula N° 4. Ciencias Sociales. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. 2006. Bs. As.)

⁷² NAP. Serie Cuadernos para el Aula N° 4. Ciencias Sociales. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. 2006. Bs. As. Pág. 26.

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 construidos 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 realizar 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**.”⁷³

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.

En el trabajo con los estudiantes de la Modalidad resultan valiosos los saberes que éstos poseen, los que han sido construidos a partir de las vivencias personales, del recorrido experiencial; en algunas situaciones suelen manifestarse como opiniones o valoraciones de sentido común que se conciben como verdades incuestionables, que se naturalizan y sobre la que es preciso trabajar desde la escuela.

Las resistencias que surjan entre ese tipo de saberes experienciales y los saberes escolares, podrán abordarse habilitando “un espacio donde se develen aquellas posiciones que puedan provocar temores o prejuicios frente a lo no conocido, lo no cercano, lo no inmediato.”⁷⁴

Justamente, uno de los aportes de las Ciencias Sociales es contribuir a que los estudiantes resignifiquen lo cercano e inmediato desde la comprensión de contextos y marcos más amplios, que contribuyen a otorgarle sentido a situaciones sociales que los involucra como parte de la sociedad.

Es preciso tener ciertos recaudos en cuanto a lo que entendemos por lo cercano e inmediato y el modo de abordarlo desde la enseñanza, dado que no solo no refieren estrictamente a la proximidad espacial o temporal; sino que además lo cercano e inmediato “puede presentarse más enigmático de lo que estamos habituados a creer, ya que comprenderlo supone tomar distancia y problematizar las propias categorías de pensamiento, que han sido en parte moldeadas por ese mismo entorno.”⁷⁵

Por ello, la organización de los contenidos de este espacio se realizará a partir del planteo de problemas a través de los cuales se tiende a recuperar y resignificar la propia experiencia de los estudiantes.

Organización de los Contenidos

El punto de partida del abordaje de los contenidos del área, como mencionamos anteriormente, son los saberes que los estudiantes han construido acerca de lo social, en tanto sujetos sociales, históricos y políticos; apuntando a una progresiva desnaturalización y problematización de los mismos. El docente adquiere relevancia pues interviene como un mediador que aportará a los estudiantes aquellos conceptos,

⁷³ NAP Serie Cuadernos para el Aula N° 1. Ciencias Sociales. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. Bs. As. 2006. Pág. 17.

⁷⁴ Op. Cit. Pág. 18.

⁷⁵ Op. Cit. Pág. 23.

categorías, términos, estrategias propias del campo, que les permitan realizar una lectura y análisis cada vez más crítico, reflexivo y complejo.

Para abordar la enseñanza de los contenidos del área se considera necesaria la realización de una selección y secuenciación fundamentada y crítica, que cada docente deberá contextualizar según los grupos con que trabaje.

Uno de los criterios que se ha tenido en cuenta es la discriminación de dimensiones de análisis interdependientes, aunque no lineales: lo local, regional, nacional y mundial; así como la dimensión temporal (pasado- presente- futuro).

La estructura del área se planteará en *tres ciclos de tres módulos* cada uno, los cuales corresponden a la articulación de los contenidos del área con los *tres ejes problemáticos propuestos para la Educación de Jóvenes y Adultos*: recuperación y problematización de saberes; educación en y para el trabajo; formación y participación ciudadana.

❖ En el **Primer Ciclo** se focalizará en el estudio de las ciencias sociales desde lo local y regional, confrontando con otros espacios y tiempos, partiendo de los saberes y vida cotidiana de los estudiantes. Esto último supone indagar e interpelar los sentidos y significaciones que aquellos tienen respecto de esta área de conocimiento, para poder enriquecerlos evitando que se constituyan en obstáculos para el aprendizaje.

Es probable que los estudiantes que cursan este primer ciclo tengan ciertas dificultades en las prácticas de lectura y escritura; sin embargo esta condición no impide la enseñanza de las ciencias sociales, sino que por el contrario, la apuesta deberá estar en las estrategias que el docente utilice para facilitar el acceso de los estudiantes al conocimiento.

❖ En el **Segundo Ciclo** los contenidos se organizan profundizando la escala provincial y nacional y retomando la local y regional, introduciendo a su vez elementos de análisis que refieren a la dimensión internacional.

Es importante la recuperación y articulación de estos contenidos con los abordados en el ciclo anterior, ya que se busca que los estudiantes logren una comprensión desde perspectivas más complejas acerca de las características y problemas de los lugares donde viven. Se espera que los estudiantes puedan comprender que los espacios que habitamos son dinámicos pues se van definiendo a partir del juego de relaciones sociales, procesos productivos y decisiones políticas.

❖ En el **Tercer Ciclo** se enfatiza el abordaje de los contenidos en relación con los procesos internacionales, particularmente haciendo referencia a los problemas que implica el fenómeno de la globalización y su incidencia en la vida cotidiana; confrontando con otros espacios y tiempos. Para ello es importante que se consideren los conocimientos específicos que los estudiantes tienen de las distintas áreas curriculares, para enriquecer la interpretación y comprensión de los procesos sociales actuales.

Por otra parte, se debe potenciar la producción intelectual autónoma de los estudiantes, prestando especial atención al uso de estrategias de fundamentación y argumentación de las propias ideas y posturas asumidas.

PRIMER CICLO

Eje 1: Recuperación y problematización de saberes

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<p>- Reconocimiento de las principales características de los espacios sociales y geográficos urbanos, rurales en que habitan los alumnos; confrontando con otros espacios y tiempos. Dimensión social, económica, política, geográfica y cultural.</p> <p>- Los sentidos de las Ciencias Sociales para comprender la vida cotidiana como una construcción histórica, política, social, cultural.</p> <p>- Los procesos sociales e históricos en términos de luchas y relaciones de poder.</p> <p>- Conductas, hábitos relacionados con la seguridad vial en la vida cotidiana.</p>	<p>- Resignificar el sentido de aprender Ciencias Sociales para comprender la vida cotidiana.</p> <p>- Analizar y comprender los procesos sociales e históricos en términos de luchas y relaciones de poder.</p> <p>- Describir y diferenciar las principales características de los espacios sociales y geográficos, urbanos y rurales de la localidad, región y departamento que habitan los alumnos.</p> <p>- Comparar ámbitos y formas de sociabilidad propios de los contextos de los alumnos y otros que remiten a contextos espaciales y temporales diferentes.</p> <p>- Comparar con actividades cotidianas en otros contextos a través de textos leídos por el docente, observación y descripción de imágenes, fotografías y objetos de uso cotidiano.</p> <p>- Identificar pautas, valores y reglas compartidas de los grupos de pertenencia de los alumnos y de otros grupos sociales.</p> <p>- Valorar y respetar las diferencias en cuanto a valores, usos, creencias y costumbres.</p> <p>- Comprender el sentido de los hábitos relacionados con la seguridad vial.</p> <p>- Conocer y respetar las reglas de tránsito según las señales viales de la localidad.</p> <p>- Desarrollar hábitos de seguridad vial en la calle.</p>

0625



PRIMER CICLO

Eje 2: Educación en y para el trabajo

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<p>- Circuitos económico-productivos de la localidad y la región a través del tiempo.</p> <p>- La circulación de los bienes y servicios de la localidad, la región y la provincia. Producción primaria, secundaria y terciaria.</p> <p>- La organización y condiciones de trabajo en el espacio social de los alumnos. Trabajo y empleo.</p> <p>- El trabajo y las necesidades humanas: alimentación, vivienda, educación, salud.</p> <p>- Distribución demográfica en la región y la provincia: factores de incidencia. La relación entre las migraciones internas y el desdoblamiento rural (latifundio y minifundio); confrontando con otras provincias.</p> <p>- Las transformaciones de la naturaleza en la producción de bienes y consumo. Las interrelaciones entre el hombre, su cultura y el entorno natural.</p>	<p>- Identificar y caracterizar los agentes de socialización propios de los contextos de los alumnos: familias (haciendo hincapié en la diversidad de estructuras parentales), grupos de pares, escuela, medios de comunicación. Descripción de actividades de socialización.</p> <p>- Comprender y utilizar planos y mapas de la localidad, región y departamento.</p> <p>- Describir y analizar los circuitos económico-productivos de la localidad, la región y el departamento, diferenciándolas según se trate de zonas urbanas o rurales y su interrelación. Localización en mapas.</p> <p>- Describir y reflexionar sobre la distribución de las tierras en la región y departamento: latifundios, minifundios.</p> <p>- Identificar los elementos de la naturaleza (relieve, clima, suelos, entre otros) valorados por las sociedades en la producción de bienes primarios.</p> <p>- Describir los tipos de organizaciones y condiciones laborales de la localidad, región y departamento, según el contexto rural o urbano.</p> <p>- Identificar distintos tipos de trabajo y los trabajadores involucrados en ellos a través del tiempo.</p> <p>- Analizar las diferencias en el acceso a los distintos tipos de trabajo según el género.</p> <p>- Reconocer los factores que inciden en las migraciones de la población del campo a la ciudad.</p> <p>- Reconocer las transformaciones que los sujetos generan en la naturaleza para producir bienes de consumo (de origen agrícola, ganadero, forestal, mineral): preparación de campos de cultivo, construcción de sistemas de riego, galpones, instalación de maquinarias, herramientas) en el desarrollo económico productivo de la localidad, la región y el departamento.</p> <p>- Analizar algunos de los efectos de la incorporación de la tecnología en la organización del trabajo y el vínculo con el entorno natural.</p> <p>- Reconocer los principales problemas ambientales que se presentan en los espacios analizados, considerando la influencia de otros países en dichas problemáticas. Ejemplo: la instalación de la papelería Botnia sobre el río Uruguay.</p> <p>- Desarrollar actitudes y capacidades para comprender y apreciar las interrelaciones entre el hombre, su cultura y el entorno natural.</p>

PRIMER CICLO

Eje 3: Formación y participación ciudadana

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<ul style="list-style-type: none"> - Modos de organización política, social y cultural de las distintas sociedades a través del tiempo. - Instituciones y espacios sociales de participación ciudadana: agrupaciones y asociaciones civiles gubernamentales y no gubernamentales (sindicatos, gremios, asociaciones vecinales, ONG, foros sociales, cooperadora de clubes y escuelas, centros de estudiantes, partidos políticos, defensoría del pueblo). - Función social de las distintas instituciones. Cambios y continuidades. Comparación con otras instituciones de otros contextos espaciales y temporales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las instituciones del contexto social de los alumnos. Caracterizar las funciones según el tipo de institución (vecinal, educativa, cooperativa, gubernamental, no gubernamental, política, religiosa, cultural...) y sus cambios o transformaciones a través del tiempo. - Describir, diferenciar y comprender la importancia de las relaciones que los individuos establecen con y entre las instituciones (participación activa, como usuario u otras). - Localizar las instituciones en planos de la localidad. Comentar experiencias: nosotros y las instituciones (el hospital, la escuela, la familia, la policía, la iglesia, el registro civil, el PAMI, entre otros). - Identificar diferentes formas de organización familiar y de los "roles" y ocupaciones asignados a hombres, mujeres y niños en cada una de ellas; reconocer las continuidades y discontinuidades en las formas de crianza, de educación y recreación. - Reconocer y analizar las convenciones normativas establecidas socialmente: usos y costumbres, normas, sanciones informales y formales, leyes. Identificación de cambios y continuidades respecto de las mismas. - Analizar las situaciones en las que se dan adhesión o trasgresión a las normas y a las leyes. Comparar con regularidades normativas propias de otros contextos espaciales y temporales a través de textos leídos por el docente, demostrando comprensión hacia otras formas de vida y distinguiendo cercanía y lejanía espacial, pasado próximo y lejano. - Utilizar y analizar distintos tipos de fuentes para obtener información sobre las sociedades estudiadas: escritas, gráficas, cartográficas, materiales, etc. - Elaborar y utilizar críticamente la información en líneas de tiempo, sin que ello implique una concepción lineal y progresiva de los procesos socio-históricos. - Comentar, debatir, cuestionar, confrontar, intercambiar ideas acerca de situaciones cotidianas de participación ciudadana.

0625

SEGUNDO CICLO

Eje 1: Recuperación y problematización de saberes

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<ul style="list-style-type: none"> - La identidad como construcción individual y colectiva. - Pueblos originarios de Entre Ríos y de Argentina, antes y durante la Época de la Colonia: modos de organización social, económica, política, cultural y religiosa. - Procesos de negación, ocultamiento, desaparición e hibridación cultural. - Conquista y colonización de América como proceso prolongado, complejo y conflictivo. - Las relaciones de poder (abordando las dimensiones política, económica, social y cultural) establecidas entre la Corona Española y el Virreinato del Río de La Plata. - Conformación de los espacios socio político y geográficos del actual continente americano y de nuestro país, antes y durante la Época de la Colonia. - Proceso de construcción del Estado-Nación: territorialidad y frontera. Las huellas de la historia en los mapas. - División política de la Argentina, localización de la Provincia de Entre Ríos en diferentes épocas: * Virreinato 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar acerca de los procesos de construcción de las identidades individuales y colectivas: cómo nuestra identidad se va modificando y entreteniendo a partir de nuestra relación con los demás; ideas, gustos y costumbres que se comparten y que nos diferencian. - Reconocer la importancia de recuperar la propia historia para la reconstrucción de la identidad en tanto que entrerrianos y argentinos. - Iniciar un proceso de sensibilización y visibilización respecto del conocimiento de los pueblos originarios de nuestra provincia y país, (dimensiones a trabajar: organización social, económica, política, cultural y religiosa). - Reflexionar acerca de los modos en que dichos pueblos conciben a la naturaleza y su relación con la misma. - Analizar y comprender la importancia y significado del debate ¿descubrimiento de América o encuentro de dos mundos? - Reconocer las principales motivaciones que impulsaron a los europeos, desde el S. XV, a explorar y conquistar el continente Americano. - Identificar a los actores que intervinieron en el proceso de la “conquista” de América, sus intereses, motivaciones y modos en que intentaron hacerlos prevalecer. - Comprender y reflexionar sobre las transformaciones que la Conquista produjo en los modos de organización social, económica, política, cultural y religiosa de los grupos de pobladores nativos de la provincia y de Argentina; considerando las tensiones entre las acciones de dominio y resistencias. - Comprender y reconocer la relevancia histórico-política de los procesos de negación, ocultamiento, desaparición y de hibridación cultural. - Reconocer los descendientes actuales de los habitantes originarios del continente americano, con especial referencia a la Argentina y a la Provincia de Entre Ríos. Superar los estereotipos acerca de modos de vida y pautas culturales diferentes a las propias. - Analizar los procesos de configuración de los espacios sociales, políticos y geográficos en nuestro

0625

<p>* Provincias Unidas</p> <p>* Confederación</p> <p>* República</p> <p>- Toponimia: análisis etimológico de los nombres de las localidades, ciudades, regiones, provincias (cómo surgen en relación con: los procesos de conquista, los nombres de los conquistadores, los pueblos originarios que habitaron el lugar, la instalación de estaciones de tren en diferentes localidades de la Provincia de Entre Ríos, etc.)</p> <p>- La seguridad a través del tiempo.</p>	<p>país y continente antes y durante la época de la Colonia. Realizar lecturas y análisis de distintos mapas, reconociendo las huellas de la historia en ellos.</p> <p>- Comprender las relaciones de poder (abordando las dimensiones política, económica, social y cultural) establecidas entre la Corona Española y el Virreinato del Río de La Plata.</p> <p>- Conocer acerca de la división política de la República Argentina, la localización de la provincia en el contexto nacional y su representación cartográfica.</p> <p>- Conocer y reflexionar acerca del significado histórico, político de los nombres de las localidades, ciudades, regiones, provincias comparando con otros espacios y tiempos.</p>
--	--

SEGUNDO CICLO

Eje 2: Educación en y para el trabajo

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<ul style="list-style-type: none"> - Modos de organización del trabajo en los pueblos originarios y en la Época de la Colonia. - Procesos de emancipación de la Corona Española. El proceso de la Revolución de Mayo de 1810 y las luchas por la independencia; actores, conflictos e intereses en juego. - El proceso de construcción del Estado Nación: dimensiones de la reorganización jurídica, económica, social, política, cultural. La participación de Entre Ríos en dicho proceso. - Dimensión económica: el desarrollo del Modelo Agro exportador; la relación y organización de la economía nacional respecto de la economía internacional. La inclusión de nuestro país en la división internacional del trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los circuitos de producción y circulación de bienes producidos por los pueblos originarios. - Localizar y analizar en mapas la distribución de los pueblos originarios en relación con las actividades productivas que desempeñaban y su relación con el entorno natural: la productividad de las tierras; el acceso a la extracción de metales y minerales tales como oro, plata, piedras preciosas, cal; las condiciones climáticas; etc. - Localizar en mapas y reflexionar respecto de la intencionalidad político-económica de la distribución geográfica de los conquistadores y sus prácticas de marginación o exterminio de pueblos originarios. - Comprender las relaciones entre los modos de producción y las condiciones naturales con la organización de la vida cotidiana de los pueblos originarios estudiados: tipos de asentamientos (por ejemplo: sedentarios, nómades); la construcción de viviendas (características y funcionalidad); la conservación de los alimentos; los hábitos alimenticios; la distribución de actividades y "roles" entre los distintos integrantes de las comunidades (focalizando en la participación de la mujer, los niños y ancianos en ellas); la elaboración de la propia vestimenta; la transmisión de conocimientos a las nuevas generaciones; las distintas producciones artísticas y artesanales (música, esculturas, objetos con diferentes usos: religioso, para la alimentación, la caza, pesca, otros), entre otros aspectos que se puedan abordar. - Analizar las transformaciones que el proceso de conquista y colonización introdujo en las actividades económico-productivas estudiadas. Conocer la organización laboral en instituciones coloniales tales como la mita, el yanaconazgo, encomienda y sus diferencias.

0625

<p>- La organización del trabajo a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. La inclusión de la mano de obra inmigrante, de los criollos, de los nativos en el proceso productivo. Condiciones de trabajo.</p> <p>- La distribución de las tierras y de la población en el territorio provincial y nacional.</p> <p>- El proceso de comercialización y circulación de los bienes producidos: la planificación vial, organización y distribución de los medios de transporte terrestres y por agua.</p> <p>- Regiones económicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Litoral * Centro * Pampeana * Mesopotamia * MERCOSUR 	<p>- Analizar las condiciones que hicieron posible el proceso de independencia de la Corona Española; reconociendo los actores, conflictos e intereses en juego.</p> <p>- Comprender la importancia de los distintos acontecimientos tales como la Revolución de Mayo de 1810 y las luchas por la independencia.</p> <p>- Conocer el alcance del proceso de construcción del Estado-Nación, realizando una primera aproximación desde las dimensiones económica, social, política, cultural.</p> <p>- Profundizar en el abordaje de la dimensión económica: el desarrollo del modelo agroexportador; la relación y organización de la economía nacional respecto de la economía internacional, la inclusión de nuestro país en la división internacional del trabajo.</p> <p>- Analizar y comprender la localización de la población y la organización del trabajo en relación a la distribución de la mano de obra inmigrante, de los criollos, de los nativos en el proceso productivo. Ubicación en distintos mapas.</p> <p>- Conocer y comprender las distintas organizaciones, cooperativas, sindicatos, mutuales, bibliotecas populares, instituciones religiosas, creadas por los grupos de inmigrantes, comparando con otras localidades de la provincia, con provincias limítrofes y del país.</p> <p>- Caracterizar los distintos modos y condiciones de trabajo en el período de la historia comprendido, confrontando con otros tiempos y espacios.</p> <p>- Reflexionar acerca del sentido político-económico de la planificación vial en la comercialización y circulación de los bienes producidos en la época de la Independencia.</p> <p>- Reconocer las huellas o vestigios de estas culturas y procesos de colonización en la localidad, región, provincia y país (Las ruinas de las caleras. Parque Nacional El Palmar de Colón, colonias judías y alemanas).</p> <p>- Utilizar en el abordaje de los contenidos diversidad de recursos: fotos, cartografía, documentales, censos, estadísticas sencillas, etc.</p>
--	---

SEGUNDO CICLO

Eje 3: Formación y participación ciudadana

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<p>- El proceso de construcción del Estado-Nación: pasaje del súbdito al ciudadano.</p> <p>- Dimensión socio política y educativa: la “pacificación” interna; campañas de la Conquista del desierto; las luchas internas entre liberales y conservadores (proyectos políticos y luchas sostenidas por los caudillos entrerrianos fundamentalmente: Ramírez, Urquiza, López Jordán, entre otros).</p> <p>- La política de promoción migratoria: “gobernar es poblar”.</p> <p>- El mandato del proyecto político educativo en el origen del sistema: civilizar, homogeneizar y normalizar.</p> <p>- Dimensión social y cultural: la conformación de colonias o aldeas de inmigrantes en la localidad o en localidades próximas. Vida cotidiana: hábitos y costumbres, idiomas, ideologías, religión, estructuras familiares.</p>	<p>- Analizar el proceso de construcción del Estado-Nación Argentino: actores que intervinieron (conquistadores, caudillos, pueblos originarios...), posiciones asumidas por los distintos actores, conflictos y acuerdos, transformación de las relaciones de poder.</p> <p>- Contextualizar y comprender la lucha de los caudillos entrerrianos en relación con el proceso de construcción del Estado-Nación Argentino.</p> <p>- Profundizar la reflexión acerca de las políticas de inmigración, abordándola en relación a las transformaciones que produjo en la vida cotidiana rural y urbana.</p> <p>- Comprender el sentido socio político y cultural, además del económico abordado en el eje anterior, de la promoción migratoria.</p> <p>- Reflexionar acerca de la función socio política asumida por el sistema educativo en el marco del proceso de formación del ciudadano: homogeneizar, normalizar.</p> <p>- Contextualizar los procesos de fundación de las primeras colonias o aldeas de la localidad o de localidades próximas. Localizarlas en un mapa.</p> <p>- Reconocer los modos de preservación o anulación de las diferencias en cuanto distintos aspectos de la vida cotidiana: hábitos y costumbres, idioma, ideologías, religión, estructuras familiares...</p> <p>- Comprender la necesidad de reconocer y aceptar las diferencias como constitutivas del proceso de construcción de nuestra identidad sociocultural.</p>

0625

<p>-Proceso de redefinición de la territorialidad local, provincial y nacional: fundación de colonias, red de ferrocarriles, puertos en la provincia, paisajes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer las huellas o vestigios de estas culturas y procesos de colonización en la localidad, región, provincia y país (El cerro de la Matanza en Victoria, Las ruinas de las caleras, El Palacio San José, por mencionar algunos...).
<p>-El problema de la aceptación de las diferencias en la época de la Colonia y de la Independencia: la negación, rechazo del otro en tanto otro (pueblos originarios –nativos, inmigrantes-).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender la importancia de la existencia, preservación y cuidado de los lugares, monumentos, museos, vestigios históricos que constituyen nuestro patrimonio cultural y hacen a nuestra identidad. - Reflexionar acerca de la convivencia en relación con el respeto por el otro: el establecimiento de normas sociales, institucionales y viales: tensiones y conflictos.
<p>- La convivencia y el respeto por el otro: el establecimiento de normas sociales, viales, institucionales y familiares: tensiones y conflictos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar la relación entre los valores y el respeto por el otro: ¿qué es un valor y por qué respetarlos? ¿Qué valores sostenemos actualmente como sociedad, institución y familias? - Reflexionar acerca de los valores sociales, institucionales y familiares como construcción histórica, social y cultural. Los valores establecidos y su resignificación en el contexto actual.
	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar diferentes manifestaciones culturales del pasado y del presente en la Provincia de Entre Ríos y en el país, analizando cambios y continuidades, así como reflexionando sobre el carácter histórico de dichas manifestaciones.
	<ul style="list-style-type: none"> - Comentar, debatir, cuestionar, confrontar, intercambiar ideas acerca de situaciones cotidianas de participación ciudadana.

TERCER CICLO

Eje 1: Recuperación y problematización de saberes

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<ul style="list-style-type: none"> - Formas de gobierno en Argentina: alternancia entre períodos democráticos y períodos de regímenes autoritarios. - Condiciones de posibilidad (acontecimientos nacionales e internacionales); actores (partidos políticos, sindicatos, fuerzas armadas, iglesia católica, sociedad civil, medios de comunicación); conflictos y acuerdos entre sectores involucrados. - Relaciones de dependencia y dominación de los pueblos americanos hacia fines del S. XX y principio del S. XXI. - Las repercusiones en la vida cotidiana de las diferentes formas de gobierno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ubicar temporalmente los distintos períodos de gobiernos democráticos y de facto en la historia argentina. Elaborar líneas de tiempo. - Considerar las condiciones de posibilidad (acontecimientos nacionales e internacionales); actores (partidos políticos, sindicatos, fuerzas armadas, iglesia católica, sociedad civil, medios de comunicación); conflictos y acuerdos entre sectores involucrados. - Identificar los rasgos propios de cada uno de esos sistemas de gobierno. - Valorar los conocimientos producidos en el campo de las Ciencias Sociales para la explicación y comprensión de procesos sociales. - Analizar las relaciones de dependencia y dominación de los pueblos americanos hacia fines del S. XX y principio del S. XXI. Establecer relaciones con situaciones problemáticas actuales. - Conocer los efectos de la relación entre la economía nacional y el mercado internacional. - Identificar las distintas repercusiones de los diferentes modos de gobierno en la vida cotidiana: prácticas de censuras, encarcelamientos, silenciamiento, privación ilegítima de la libertad, persecución ideológica. Analizar cambios y continuidades de alguna de estas prácticas. - Analizar los contenidos a partir de diferentes textos: libros de distintos géneros, letras de canciones, documentales, películas, cartas.

0625

TERCER CICLO

Eje 2: Educación en y para el trabajo

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<ul style="list-style-type: none"> - Modelo de desarrollo económico de sustitución de importaciones. Regionalización de la producción e industrialización en el territorio provincial y nacional. - El modelo desarrollista. La influencia de los organismos internacionales en la implementación de políticas económicas y sociales. - El trabajo durante el proceso de industrialización en nuestro país: el Estado de Bienestar; las políticas intervencionistas. - Los procesos de luchas y de conquista de los derechos laborales. - Desarrollo y progreso económico: uso de los recursos naturales, efecto ambiental en la provincia y en el país. - El neoliberalismo: crisis de las políticas del Estado de Bienestar; proceso de transnacionalización de la economía, privatización de empresas, desindustrialización, haciendo especial referencia a la Provincia de Entre Ríos. - La flexibilización laboral, desempleo, subocupación. - Experiencias de resistencia ante la pérdida de la fuente laboral: fábricas recuperadas. - La reorganización de las relaciones económicas de los países de Sud América: el MERCOSUR. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer los rasgos del modelo productivo argentino posterior a los años 70, considerando especialmente: reemplazo de la gran fábrica por unidades de producción más pequeñas diseminadas geográficamente, desplazamiento de actividades productivas a países con bajos salarios, robotización y eliminación de los tiempos improductivos, expulsión de mano de obra de los procesos productivos, disminución de la capacidad de negociación de los sindicatos. - Conocer acerca de las principales condiciones ambientales de la Provincia de Entre Ríos y Argentina, y el desarrollo sustentable en la producción y consumo. - Identificar los problemas ambientales que afectan al medio ambiente y a la población de la región, el país y Latinoamérica (tala de bosques nativos, contaminación del agua, el aire y la tierra, depredación de especies, uso de productos químicos para aumentar la productividad de los cultivos...). - Reflexionar acerca de las posibilidades de formas alternativas de creación de fuentes de trabajo: micro emprendimientos, proyectos cooperativos, empresas recuperadas, entre otros. - Desarrollar la confianza en las capacidades personales y grupales para resolver problemáticas vinculadas con el trabajo. - Conocer el mapa político de América Latina y de los procesos de integración regional, en especial el MERCOSUR, considerando distintos tipos de relaciones con el resto del mundo. - Analizar las repercusiones de la flexibilización laboral, desempleo y subocupación a partir de estudios de casos locales. Ejemplo: el cuentapropismo; el cirujero; planes focalizados, trabajo femenino. Características. - Recuperar y analizar las noticias periodísticas locales de medios radiales, audiovisuales y gráficos (radio, televisión, periódicos); confrontando con noticias de la prensa nacional e internacional.

TERCER CICLO

Eje 3: Formación y participación ciudadana

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<ul style="list-style-type: none"> - La Constitución Nacional y Provincial: procesos de surgimiento y reformas. - Sistema Representativo y Republicano de Gobierno: Poder Ejecutivo, Judicial y Legislativo. Función y relación entre los distintos poderes. - Derechos y deberes de los ciudadanos: el proceso de conquista del derecho al sufragio universal (diferenciación según los géneros. Ley Sáenz Peña). - Los Derechos Humanos. Derechos del Niño. Género. Libertad de expresión y censura. - Las normas básicas de convivencia social: normas viales, señalización. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y analizar la estructura, principios, declaraciones, derechos y garantías establecidos por la Constitución Nacional y Provincial. Reflexionar acerca de su vigencia en el pasado y en el futuro. - Reconocer el carácter de República Federal de la Argentina y la división de poderes. Analizar sus respectivas funciones y atribuciones. - Conocer acerca de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el análisis de su vigencia en Argentina. - Identificar y valorar las reivindicaciones del movimiento de derechos humanos. - Analizar los derechos de las minorías y la responsabilidad del Estado frente a situaciones de discriminación y violación de derechos. - Conocer acerca de la Convención Internacional de los derechos del niño y del adolescente y reflexionar acerca de su vigencia en Argentina. - Reflexionar acerca de las contradicciones entre las declaraciones formales de los derechos, su ejercicio, la incidencia de las condiciones de acceso y/o exclusión de los sujetos. - Comentar, debatir, cuestionar, confrontar, intercambiar ideas acerca de situaciones cotidianas de participación ciudadana. - Analizar los derechos y obligaciones del ciudadano y las normas básicas de convivencia social. - Promover la participación ciudadana en la escuela: elección de delegados, elaboración y revisión permanente de los acuerdos escolares de convivencia, entre otros. - Adquirir hábitos de seguridad vial.

0625

Orientaciones Metodológicas

Las orientaciones metodológicas que a continuación se detallan han sido diseñadas con el propósito de brindar aportes al trabajo docente, considerando la necesidad que las mismas sean revisadas y rediseñadas de acuerdo a cada situación pedagógica.

Las sugerencias de actividades y recursos para trabajar con el grupo de estudiantes no pretenden agotar todas las posibilidades.

Perspectivas y opciones didácticas. Categorías que orientan la enseñanza de las Ciencias Sociales

❖ *Cambio y continuidad: transformación social y lucha de intereses.*

Para superar los enfoques didácticos que presentan los hechos sociales como lineales, causales, previsibles y fragmentados, estas categorías permiten abordar los contenidos del área teniendo en cuenta el carácter procesual, temporal y contextual de los acontecimientos sociales, en los cuales hay intereses diversos en juego, que implican posiciones de resistencia tanto como de hegemonía, lo que genera conflictos y habilitan las transformaciones sociales.

Es importante considerar que la idea de cambio y continuidad supone una mirada y una interpelación que se realiza desde el presente sobre un pasado que nos constituye y condiciona pero que no nos determina. La lectura crítica de los procesos socio-históricos que los docentes debemos realizar junto con nuestros estudiantes tiene que potenciar la desmitificación de la idea de que “todo tiempo pasado fue mejor”, para poder pensarnos como partícipes activos de transformaciones sociales.

❖ *Trabajo con las diferencias.*

El trabajo que en este sentido se realizará en el Área de Ciencias Sociales, tenderá a ofrecer múltiples oportunidades que den lugar a que los estudiantes se interroguen sobre escenas cotidianas personales, familiares y comunitarias propias, así como sobre escenas distintas, situadas en contextos diferentes (del pasado o del presente, urbanos o rurales, de nuestro país o de otros), de tal modo que puedan comprender las diferencias, valorarlas y respetarlas en tanto tales.

El trabajo con los distintos contenidos del área permiten comprender y reflexionar acerca de la necesidad de superar aquellas situaciones y prácticas histórico-políticas provinciales, nacionales y mundiales en que las diferencias fueron juzgadas según una visión etnocéntrica que estableció ciertos parámetros desde los cuales se juzgaron distintas culturas, civilizaciones, grupos sociales, ideologías, que por no ajustarse a los mismos fueron negadas, desaparecidas, silenciadas, anuladas.

❖ *Complejidad.*

Gran preocupación de pedagogos y maestros ha sido cómo hacer fácil lo que se sabe difícil, cómo simplificar las complejidades que el mundo nos presenta, cómo hacernos entender cuando ciertos contenidos no se dejan “aprisionar” en ejemplos, secuencias, esquemas, sinopsis, regularidades. Se han ensayado respuestas desde la didáctica: ir de lo particular a lo general, de lo cercano a lo lejano, de lo concreto a lo abstracto, de lo más simple a lo complejo. Vastos dispositivos escolares que pretenden ordenar aquello que puede ser visto, nombrado, internalizado y reproducido. Pero, una educación que se precie de tal, presentará alternativas para relacionar conocimiento y afecto, una inteligencia general que logre desvelar el contexto, lo global, lo multidimensional y la interacción



compleja que permita plantear y resolver problemas, dar lugar a la reflexión, la curiosidad y la problematización.⁷⁶

❖ *La problematización.*

La presentación de un marco, de una historia en la que aparezcan personas actuando movidas por necesidades, deseos y aspiraciones brinda un entramado narrativo que facilita el acercamiento y la comprensión de los hechos y procesos que se desea enseñar. Así, la realidad cobrará significado para los estudiantes al reflexionar sobre el contexto en que se dan los hechos estudiados, destacando las acciones y las intenciones de los actores sociales implicados.

Además, un abordaje de lo social desde esta perspectiva brindará herramientas a docentes y estudiantes para tomar distancia de lo propio, lo cotidiano, lo cercano (en tiempo y espacio) problematizándolo y desnaturalizándolo. Por ello, resulta imprescindible que los docentes potencien la formulación de preguntas, interrogantes, dudas e inquietudes respecto de lo que se estudia, promoviendo de ese modo una apropiación significativa y crítica de los contenidos. Esta actitud de interpelación no viene dada en los estudiantes, sino que es preciso dar el espacio y algunas herramientas para que sea aprehendida y significada.

❖ *Los procesos de lectura y escritura en Ciencias Sociales.*

Las prácticas de hablar, escuchar, leer y escribir son constitutivas del proceso de adquisición y comunicación de conocimientos sobre la vida social, por lo que nuestra tarea de abrir múltiples espacios para que ello ocurra será central. Preguntar y responder, comentar, relatar, intercambiar información, opinar, escuchar a otros, explicar, comparar, serán acciones auspiciadas por la intervención del maestro.

Particularmente el uso del lenguaje en el contexto escolar será vertebrador de los aprendizajes en esta área en particular, entendiendo que dichas prácticas no se reducen a una tarea pasiva, instrumental de decodificación o codificación neutral, sino como prácticas inherentes al ejercicio del poder. El acceso a la información de un modo crítico, reflexivo nos permite posicionarnos de otra manera respecto de los otros y nuestra historia, abonando por lo tanto a la transformación de las relaciones de poder.

Por lo dicho, el alcance que pretende adjudicársele a las prácticas de lectura, escritura, hablar y escuchar, no se reduce solo a brindar apoyo a los estudiantes enmarcados en esta modalidad, sino como prácticas políticas que les sirven para comprender su presente y de ese modo forjar una actitud crítica que los beneficie a lo largo de toda su vida. Esto, por otro lado, nos habilita para pensar en un sentido propio del nivel primario de la educación de jóvenes y adultos, que exige ser redefinido en sí mismo y no solamente como instancia de preparación para niveles de enseñanza o momentos de la vida posteriores.

Recursos para la enseñanza

Es importante aclarar que la disponibilidad de recursos metodológicos en sí mismos (mapas, libros de textos, películas, DVD, acceso a distintas fuentes de información...) no resuelven el problema de la enseñanza y del aprendizaje; sino que cobran sentido en relación con el modo en que sean utilizados, lo que tiene relación con el enfoque disciplinar, los propósitos de enseñanza de las ciencias sociales, el contenido específico que se quiere enseñar, el grupo de estudiantes y el contexto en que se trabaja.

Entre los recursos de los que se puede disponer enumeramos los siguientes:

⁷⁶ Ver: Rattero, C. "Todos bajo sospecha". E. Morín "El conocimiento del conocimiento", DES Cuadernillo N° 3.

- *Mapas*: se trata de uno de los recursos imprescindibles en las Ciencias Sociales, enseñar a leerlos será una de las tareas que el docente tiene que comenzar a realizar desde el primer ciclo y con continuidad a lo largo de toda la escolarización. Se trata de un texto no verbal, por el cual se debe guiar a los estudiantes en la interpretación de las escalas cartográficas (representación de un objeto de la realidad respetando sus proporciones), escalas gráficas (representación de las distancias en el terreno) y escalas cromáticas (representación de los relieves y las alturas sobre el nivel del mar y la profundidad de los océanos).

El trabajo con los mapas debe articularse en el abordaje de los contenidos del área y con otras como Ciencias Naturales.

En el Primer Ciclo se puede trabajar con la escala gráfica a través de planos de la localidad o ciudad, para ubicar distintas instituciones (escuela, fábricas, empresas, iglesia, municipalidad, bancos, hospitales, centros de salud, etc.) y las distancias entre las mismas, las calles, los recorridos cotidianos que realizan los estudiantes, la ubicación cardinal de la ciudad, entre otros.

En el Segundo Ciclo, en el estudio del proceso de conquista y colonización de América se puede introducir la lectura de mapas a través de la presentación de los distintos modos en que, antes y después de dicho acontecimiento, los hombres se fueron representando el mundo⁷⁷. A través de un trabajo de este tipo es posible que los estudiantes empiecen a contextualizar la lectura de los mapas y a comprender que esa representación gráfica tiene relación con la cosmovisión de mundo en que se inscribe...

En relación con el trabajo sobre los diferentes modelos económicos, es posible ubicar en los mapas la distribución de las zonas productivas; las vías de comunicación en relación al tendido de las vías ferroviarias o de caminos para comprender los circuitos de comercialización de la producción; la distribución de las tierras y de la población en relación con los procesos de inmigraciones y migraciones, las fuentes de trabajo, entre otras.

- *Imágenes, fotografías y audiovisuales (documentales, películas, canciones)*: estos tipos de textos son representaciones respecto de lo social, no una reproducción transparente y lineal de la misma; por lo cual es importante que el docente reflexione con los estudiantes acerca de la intencionalidad, de lo que se pretende transmitir, habilitando diferentes significaciones que pueden atribuirse a un mismo texto.

Particularmente, en la Modalidad el uso de estos recursos facilita el acceso a los contenidos del área, especialmente para aquellos que aún no dominan la lengua escrita, pero quienes tienen saberes y experiencias que les permiten comprender y reflexionar sobre el objeto de estudio que se les propone.

- *Uso de la Biblioteca*.

- *Uso de fotocopias*: particular atención se debe tener en el caso del uso de fotocopias, ya que los textos que se presentan de este modo suelen carecer de datos bibliográficos tales como el autor, editorial, año de edición del texto, libro o fuente del que han sido tomadas; lo cual no es una cuestión menor si entendemos que para ser un lector "competente" no es suficiente con deletrear perfectamente, con ser expertos en el análisis de oraciones, con "respetar" la puntuación, con adoptar una postura determinada, en fin con sólo decodificar la letra impresa. ***Leer no se reduce a un mero proceso de asociación, de decodificación, tampoco es una cuestión de postura corporal, pues si bien requiere de algunas de estas cuestiones, las excede y complejiza.***

⁷⁷ Se sugiere consultar las siguientes páginas de Internet para trabajar con la historia de los mapas:

<http://valdeperrillos.com/books/cartografia-historia-mapas-antiguos>

<http://historiaenmapas.blogspot.com/>

Si lo que se pretende es que el estudiante comprenda lo que lee, no es suficiente con insistir en estos aspectos.

La lectura y aún más su proceso de enseñanza, no son prácticas neutrales, por el contrario, es importante “comenzar a leer” indagando respecto de quién/es escribe/n, cuándo y dónde; pues los libros, como sus autores están atravesados por el momento histórico en que viven, del mismo modo que por aquel desde el que son leídos. En todo texto, su autor retoma, hace visibles o se interroga sobre alguna problemática propia del contexto en que vive, da cuenta de su propia postura político ideológica; ignorar esto es desconocer que “*las cabezas piensan donde los pies pisan*”, como ha dicho Freire.

- *Documentos o fuentes históricas*: refieren a aquellos testimonios materiales y/u orales de una época determinada, que si bien en su selección para abordar determinados contenidos subyace una intencionalidad pedagógica, esto nos permite establecer una relación directa con el pasado para volver a leerlo e interpretarlo desde el presente. De este modo el sujeto se constituye como constructor de conocimiento, poniendo en juego sus experiencias, vivencias y significaciones.

Entre los documentos o fuentes históricas con que se puede trabajar en el área, mencionamos a las siguientes: los monumentos de la localidad o ciudad (objetos de trabajo, de uso doméstico, decorativos, edificios); documentos legales, oficiales o personales (cartas de distintos tipos, actas de creación o fundación, testamentos, manuscritos, diarios personales, de viaje, bitácoras, etc.); testimonios orales (grabaciones radiales y/o televisivas, conversaciones y entrevistas a distintos actores sociales, etc.) los cuales constituyen una evocación y recreación del pasado en tensión entre lo que se olvida, lo que se recuerda y cómo, que además refieren a situaciones y subjetivaciones particulares que requieren ser contextualizadas en procesos más amplios en los que se inscriben, más allá de la conciencia que el propio sujeto que evoca tenga de los mismos.

- *Visita a museos y lugares históricos*: el sentido educativo de este tipo de recursos o herramientas pedagógicas radica en la posibilidad de valorar aquellos vestigios u objetos de nuestro pasado en tanto patrimonios históricos y culturales que permiten significar lo propio en el marco de procesos de construcción de identidades colectivas. De este modo es posible anudar la memoria colectiva con el conocimiento científico, prestando especial atención en la articulación que se va a establecer entre los contenidos de los museos y los lugares históricos elegidos con el currículum de la modalidad. En este marco las actividades a realizar en estos espacios de encuentros permitirán ampliar lo aprendido y enseñado y profundizarlo estimulando experiencias de investigación (Giordanengo, Gili y Schargorodsky, 2003).



Bibliografía

- ARCEO, NICOLÁS Y OTROS. (2008) "Empleo y Salarios en la Argentina: una visión a largo plazo". Primera Edición. Capital Intelectual. Bs. As.
- ARENDT, ANA. (1997) "La condición humana". Paidós. Bs. As.
- BECHARA, M. Y RATTERO, C. "Construcción de subjetividad es un mundo global. Del anclaje del sujeto a la experiencia del nosotros". F.C.E. UNER.
- GIORDANENGO, GABRIELA Y OTROS. (2003) "Escuela y Museo: hacia la construcción de un espacio de encuentro. Relato de una experiencia." En Reseñas de una enseñanza de la historia. Ed. Universitas. APEHUN. Córdoba.
- HOBSBAWM, E. (1995) "Historia del siglo XX". Ed. Crítica. Barcelona.
- OSZLAK, O. (2004) "La formación del estado argentino: orden, progreso y organización social." Ed. Ariel. Bs. As.
- REBÓN, J Y SAAVEDRA, I. (2006) "Empresas recuperadas; la autogestión de los trabajadores." 1ª edición. Capital Intelectual. Bs. As.
- RIEZNIK, P. (2003) "Las formas del trabajo y la historia. Una introducción al estudio político de la economía de ciencia" 1ra Edición. Ed. Biblós. Bs. As.
- ROMERO, J L. (1994) "Breve Historia Contemporánea de la Argentina". Fondo de Cultura Económica. Bs. As.

Películas:

- Tiempos modernos.
- Recursos Humanos.
- Mundo Grúa (Película Argentina de Pablo Trappero).
- Argentina latente (Documental de Fernando Solanas).
- FaSinPat (Documental sobre la experiencia de los trabajadores de la fábrica recuperada Zanón).
- Memorias del saqueo (Documental de Fernando Solanas).
- La última estación (Documental de Fernando Solanas).

8.4. CIENCIAS NATURALES

La introducción de Ciencias Naturales en la Educación de Jóvenes y Adultos

El lugar que ocupa el área de Ciencias Naturales en la escuela está definida por diferentes perspectivas teóricas, las cuales han ido cambiando con el transcurrir del tiempo, acorde al desarrollo del conocimiento científico, sus modos de producción y la forma de vincularse con otras ciencias (física, química, biología, astronomía), condicionado a la vez por procesos políticos y sociales. Por ello, debemos tener en cuenta que las mismas nos son estáticas, sino provisorias, siempre sujetas a verificaciones, refutaciones y revisiones por parte de los miembros de la comunidad científica.

El trabajo con los contenidos del área deberán tender a desarrollar el conocimiento del mundo natural a través de los aportes de las disciplinas que la integran, para entender el por qué de la vida y los hechos que hacen posible la misma sobre la tierra. Además, se debe posibilitar el uso consciente de los elementos que brinda la naturaleza, sin perder de vista los saberes previos asistemáticos de los estudiantes jóvenes y adultos.

Se busca instalar en la escuela y en la sociedad una educación en ciencias que convoque a nuevos desafíos, reemplazando la idea de ciencia para formar futuros científicos por la **de educación en ciencias para todos los estudiantes**.

Entender que las ciencias son una construcción social supone una nueva perspectiva que promueva la curiosidad y creatividad a partir de aspectos que puedan resultar cercanos y significativos para los estudiantes.

Las ciencias naturales nos brindan un campo de acción especial para que, a través de experiencias de investigación, puedan dar respuestas a sus interrogantes.

La capacidad de comprensión y los conocimientos previos de los estudiantes son muy importantes para marcar la complejidad de los conceptos y procedimientos de la ciencia, como así también se deberán tener en cuenta los contenidos en una secuencia didáctica pertinente.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en el ámbito escolar deberán tener como objetivo la mejora de la calidad educativa, teniendo en cuenta la función social de la escuela y la diversidad de intereses, capacidades y necesidades de los estudiantes y de la comunidad.

La escuela deberá brindar un ámbito apropiado para el desarrollo y profundización del saber científico como construcción social, incentivar habilidades de investigación, fomentar el intercambio de experiencias entre los diferentes actores, promover el desarrollo de conductas sociales a través de la integración de grupos, priorizar y destacar los efectos/impacto del trabajo científico-tecnológico en el espacio geográfico social.

La propuesta de los contenidos de ciencias naturales en la Educación de Jóvenes y Adultos parte de la concepción y convicción de que el aprendizaje de las ciencias es una actividad significativa que impacta y repercute en la comunidad, contribuyendo a la formación, innovación y al mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes y de su comunidad.

La capacidad de crear, investigar y producir incide en la apropiación de conocimientos a través de la acción de los estudiantes en el “saber hacer” y dar cuenta de este proceso. Cuando un estudiante frente a una situación problemática y compleja utiliza lo que aprendió, el desafío radica en avanzar en lo aprendido. El salto cualitativo

es un desafío que los docentes deberán tener como objetivo dentro de la enseñanza de las ciencias naturales.

Este enfoque se sustenta en la necesidad de producción de conocimientos para la resolución de problemas provenientes del interés de los estudiantes.

El construir nuevos conocimientos requiere del lenguaje, de la comunicación oral y escrita entre los protagonistas, y tiene un papel fundamental en el proceso de enseñar y aprender. Es importante promover que los estudiantes verbalicen sus ideas como punto de partida en la apropiación de nuevos conocimientos.

Otra capacidad que se debe promover en el marco de la alfabetización científica es la producción de textos ya que escribir sobre un fenómeno hace que el estudiante tome conciencia de lo que sabe y lo que no sabe, de esta manera establecer relaciones con otras ideas y sus observaciones.

Durante el trabajo en grupo los estudiantes verbalizan sus ideas para compartirlas con sus compañeros, de esta manera enriquecerse con las versiones de otros sobre el mismo fenómeno. Esta es una oportunidad para que el docente evalúe en qué medida han ido cambiando y qué dificultades aún persisten.

Por otro lado el trabajo individual es importante para que el estudiante reflexione y elabore su propia versión de la explicación científica después de haber escuchado a sus compañeros, al docente o de haberlo leído en diferentes textos.

Organización de los Contenidos

El estudio de Ciencias Naturales forma parte de los primeros años de la escuela, por ello, los contenidos se deben organizar en función de lo que se quiere concretar, es decir, una enseñanza donde se logren aprendizajes significativos para los estudiantes a los cuales está dirigido.

La secuenciación de los contenidos está trazado de acuerdo a tres ejes problemáticos: Recuperación y problematización de saberes, Educación en y para el trabajo, Formación y participación ciudadana; como ejes vertebrados de los tres ciclos.

La sociedad actual demanda de la escuela una función que les dé la posibilidad de nuevas oportunidades a todos los estudiantes.

El docente deberá motivar, alentar, despertar inquietudes y crear oportunidades para que los estudiantes exploren sus capacidades y experiencias regionales, será uno de los pivotes que garanticen las elecciones que ellos mismos realizarán a la hora de plantearse su quehacer en la sociedad.

PRIMER CICLO

Eje 1: Recuperación y problematización de saberes

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<p><u>Nuestro Planeta: La tierra</u> Ubicación en el sistema solar, movimientos de traslación y rotación. Cuerpos que se observan en el cielo (sol, luna, estrellas). Componentes del paisaje: agua, aire, suelo, seres vivos. Distintos tipos de paisajes: ríos, lagos, montañas y lagunas.</p> <p><u>Biodiversidad</u> Características comunes a todos los seres vivos, diferencias y semejanzas. Diferentes tipos de plantas, características de su estructura (raíz, tallo y hojas). Características de los vertebrados e invertebrados (morfológicas, de locomoción, de desarrollo y de nutrición). Animales y plantas autóctonas de nuestra provincia. Invertebrados vectores infecciosos de la región: Dengue, Paludismo, Mal de Chagas.</p> <p><u>Organismo Humano.</u> Características morfológicas y funcionales externa e internas del cuerpo humano. Simetría.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Describir diferentes paisajes naturales mediante la observación de imágenes gráficas, fotografías, películas, identificando sus características y comparando similitudes y diferencias. - Entender las múltiples interrelaciones que operan entre los seres vivos, entre ellos y el resto de los componentes de la biosfera, las cuales son indispensables para la vida en el marco de la biodiversidad. - Interpretar el funcionamiento, coordinación y continuidad de los seres vivos desde una visión integrada. - Desarrollar actitudes que fomenten el respeto por el entorno y que estimulen la conservación de la naturaleza y el mantenimiento de la biodiversidad. - Indagar acerca de plantas de la zona que se utilizan como medicina no convencional (natural), por ejemplo: aloe vera para las quemaduras, sabia para la gastritis. - Investigar acerca de las políticas de salud implementadas por el gobierno para la prevención y erradicación de enfermedades como el Dengue, Paludismo y Mal de Chagas en nuestra zona. - Entender al organismo humano como un sistema abierto (en constante intercambio con el medio) e integrado al mismo.

0625

PRIMER CICLO

Eje 2: Educación en y para el trabajo

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<p>Ecosistemas Acuáticos, aeroterrestres y de transición. Componentes bióticos (seres vivos). Reinos: Mónica, Protista, Hongos, Animal y Vegetal. Adaptaciones de los animales y plantas a los diferentes ecosistemas. Biotopo, hábitat. Biomas de la Provincia de Entre Ríos.</p> <p>Entorno físico Estados de la materia: sólido, líquido y gaseoso. Cambios de estados. Propiedades de los materiales.</p> <p>El agua Distribución planetaria del agua en sus distintas fases, aguas superficiales, aguas subterráneas, aguas termales. Acuífero guaraní.</p> <p>El suelo Importancia del agua en los seres vivos. Tipos de suelos. Deterioro de suelos causados por consecuencias.</p> <p>Las distintas fuentes y formas de energía Las diferentes formas de obtención de energía desde el punto de vista económico, efectos ambientales y condiciones de producción. La obtención de energía: eólica, hidroeléctrica, solar, mareomotriz, nuclear, química.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar actividades de observación (fotografías, documentales) para establecer comparaciones, diferencias y semejanzas entre los diferentes reinos. - Entender las múltiples interrelaciones que operan entre los seres vivos y el resto de los componentes de la biosfera. - Reconocer materiales que son fuente de situaciones riesgosas (combustibles, tóxicos). - Comprender la naturaleza de los cambios que continuamente se producen en la materia, su relación con la transformación de la energía y los fenómenos naturales. - Describir las diferencias que se observan entre un material líquido y un material sólido (por ejemplo, las formas de guardarlos o asirlos). - Realizar experiencias sencillas para entender los cambios de estado de la materia y registrar los datos en gráfico y tablas. - Comprender la relación entre las propiedades de los materiales y su uso cotidiano. - Explorar mediante experiencias sencillas diferentes maneras de separar las mezclas (separación de fases). - Analizar el impacto socio-ambiental que implica la explotación de las aguas termales en nuestra provincia. - Indagar y debatir acerca del desgaste de los suelos entrerrianos debido a la utilización para monocultivos (soja). - Reflexionar acerca del papel de los distintos actores sociales en la obtención y uso de las diferentes formas de energía. - Comprender que cuando un ser vivo utiliza una fuente de energía, modifica de una u otra manera el medio.

0625

PRIMER CICLO

Eje 3: Formación y participación ciudadana

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<p><u>El proceso de nutrición los seres vivos</u></p> <p>Autótrofos (elaboran su propio alimento: las plantas) Fotosíntesis (proceso mediante el cual las plantas fabrican su propio alimento) Heterótrofos (se alimentan de otros seres vivos, no elaboran su propio alimento: los animales).</p> <p>¿Cómo puede el ser humano afectar las redes tróficas de un ambiente?</p> <p>Nutrición en el organismo humano.</p> <p>Alimentos – Nutrientes – Calorías.</p> <p>Simplificación de los alimentos: sistema digestivo.</p> <p>La alimentación. Trastornos alimentarios: desnutrición, malnutrición, obesidad, bulimia y anorexia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender la transformación de la materia y el flujo de la energía a través de las redes tróficas. - Analizar la acción del hombre sobre las cadenas tróficas en los diferentes ambientes. - Analizar la información nutricional presente en las etiquetas de los productos alimenticios que consumimos a diario (calorías, nutrientes, fecha de elaboración y de vencimiento). - Reflexionar acerca de hábitos referidos a una alimentación variada y equilibrada. - Indagar acerca de los hábitos alimentarios en referencia a la actividad económica de la zona: ganadera, pesca, plantación de maíz, trigo, soja. - Investigar y debatir acerca del consumo de alimentos transgénicos y su impacto en el organismo humano.

0625

SEGUNDO CICLO

Eje 1: Recuperación y problematización de saberes

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<p>Los factores ambientales. Luz, temperatura y humedad. Diferencia entre calor y temperatura. Influencia en el crecimiento y desarrollo de las plantas y en el comportamiento de los animales. Tropismos y taxismos.</p> <p>El aire y la atmósfera terrestre La atmósfera: su conformación (capas y estratos), su dinámica. La importancia de la atmósfera para la vida. Ciclo del oxígeno, del nitrógeno y del dióxido de carbono en la naturaleza. Efecto invernadero. El ozono (capa que protege a los seres vivos de la acción directa de los rayos solares)</p> <p>El clima. Tiempo meteorológico, los fenómenos atmosféricos (vientos, presión, humedad, nubosidad, precipitaciones, fenómenos al ras del suelo). Climas de la región. Influencias de las actividades humanas en relación a los cambios climáticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar experiencias sencillas para comprender la influencia de la temperatura, humedad y luz en el crecimiento de las plantas y comportamiento de los animales. - Entender las múltiples interrelaciones que operan entre los seres vivos y el resto de los componentes de la biósfera, las cuales son indispensables para la vida. - Comprender la importancia de los gases que forman la atmósfera en las actividades desarrolladas por los seres vivos. - Retomar los cambios de estados como base conceptual para explicar algunos de los fenómenos atmosféricos. Por ejemplo; la formación de lluvia. - Realizar experiencias sencillas tendientes a explicar algunos procedimientos que permitan evidenciar la presencia del aire y ayuden a construir la idea de atmósfera. - Recuperar el concepto de mezcla de materiales para entender a la atmósfera como una mezcla de gases. - Indagar acerca del efecto y las consecuencias en la piel ante la exposición frecuente, en horarios no indicados a los rayos del sol. - Debatir acerca los factores que han producido el agujero en la capa de ozono y provocado el aumento del efecto invernadero. (Se sugiere el análisis de recortes periodísticos, artículos de revistas especializadas). - Reflexionar acerca de la influencia de las actividades humanas en relación a los cambios climáticos.

0625

SEGUNDO CICLO

Eje 2: Educación en y para el trabajo

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<p><u>Reproducción</u> Tipos de reproducción: Sexual y asexual. Reproducción en las plantas. Polinización. Reproducción en los animales.</p> <p><u>Reproducción humana</u> Sistema reproductor femenino y masculino: estructura y función. La salud sexual y reproductiva: La sexualidad y genitalidad, sexualidad responsable. Etapas del embarazo. Métodos anticonceptivos HIV SIDA, enfermedades venéreas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer diferencias entre la reproducción sexual y asexual. - Reconocer las diferencias y semejanzas funcionales del sistema reproductor masculino y femenino. - Interpretar gráficos del recorrido del óvulo y el espermatozoide hasta que se produce la fecundación. - Valorar la importancia de la salud reproductiva y la sexualidad responsable. - Analizar artículos de revistas científicas y médicas sobre enfermedades venéreas y SIDA.

0625

SEGUNDO CICLO

Eje 3: Formación y participación ciudadana

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<p>Salud y enfermedad. La higiene personal y doméstica, su importancia para prevenir enfermedades. El mundo laboral y su efecto en el área de la salud (adicciones, estrés, violencia). Los mensajes provenientes de los medios de comunicación y su inferencia en el área de la salud y el cuidado del propio cuerpo. Adicciones: Uso de sustancias psicoactivas, alcohol, tabaco, fármacos. Prevención de accidentes domésticos y laborales. Enfermedades prevalentes en nuestra región. Los programas y Proyectos de promoción y prevención de la salud. Calendario de vacunación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender la importancia de la higiene personal en la prevención de enfermedades. Por ejemplo; lavarse las manos antes de ingerir alimentos. - Conocer efectos y consecuencias del uso de sustancias psicoactivas, alcohol, tabaco y fármacos en el organismo. - Analizar propagandas gráficas y televisivas sobre productos para el mejoramiento y mantenimiento del cuerpo y debatir su forma de influir en la salud. - Conocer las enfermedades propias de nuestra región e investigar acerca de los programas de promoción y prevención que existen para combatirlas. - Analizar un carné de vacunación para establecer cuales son las vacunas que debe recibir un recién nacido y a qué edad los refuerzos.

0625

TERCER CICLO

Eje 1: Recuperación y problematización de saberes

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<p><u>Sistema circulatorio, respiratorio y excretor.</u> Estructura y función. Intervención en el proceso de nutrición. Papel que desempeña cada uno.</p> <p>Enfermedades cardíacas, diabetes, enfermedades de las vías urinarias.</p> <p><u>Bio-elementos químicos.</u> Presentes en la materia viva, funciones que desempeñan y consecuencias que provocan su escasez o ausencia: Calcio (huesos), Flúor (dientes), Hierro (sangre).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender la nutrición como un proceso integrado donde intervienen los sistemas digestivo, respiratorio, circulatorio y excretor. - Indagar acerca de las enfermedades cardíacas, la disminución de la edad de las personas que las sufren y su incremento en los últimos años (consultar estadísticas en revistas y sitios web especializados). - Conocer las causas (hereditarias, alimenticias, hormonales) que provocan el aumento de la glucosa en la sangre (diabetes). - Valorar la importancia del ciclo del agua en la vida de los seres vivos. - Conocer las enfermedades que se producen por ausencia del Flúor, Hierro y Calcio en nuestro organismo.

0625

TERCER CICLO

Eje 2: Educación en y para el trabajo

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<p><u>Cuerpos en movimientos</u></p> <p>Diferencias: cuerpo en reposo y cuerpo en movimiento.</p> <p>Clasificación de los movimientos: según su sentido, su trayectoria y rapidez.</p> <p><u>Sistema osteo-artro-muscular</u></p> <p>Sistema esquelético: esqueleto y exoesqueleto.</p> <p>Huesos: función y clasificación.</p> <p>Regiones del esqueleto humano.</p> <p>Músculos: función y clasificación.</p> <p>Articulaciones: clasificación según sus movimientos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer mediante experiencias sencillas la diferencia entre un cuerpo en reposo y otro en movimiento. - Comprender los fenómenos de movimiento de los cuerpos y sus causas. Accidentes. - Reconocer la diferencia entre exoesqueleto y endoesqueleto (comparar caparazones con huesos de vaca o utilizar gráficos o fotos). - Registrar las regiones del esqueleto en una lámina y en el propio cuerpo. - Realizar movimientos con el cuerpo y reconocer tipo de articulación, huesos y músculos que intervienen (Por ejemplo; acercar el antebrazo al brazo, mover la pierna hacia adelante y hacia atrás). - Reconocer la importancia del cuidado del sistema osteo-artro-muscular necesario para el peatón, el transeúnte, el motociclista, el automovilista. - Conocer la legislación laboral referida a la salud.

0625

TERCER CICLO

Eje 3: Formación y participación ciudadana

Contenidos a desarrollar	Capacidades a lograr
<p>Fenómenos térmicos y sonoros Diferencia entre calor y temperatura. Termómetros. Producción de sonidos. Acciones necesarias para la producción de sonidos.</p> <p>Clasificación de sonidos por su intensidad y por su tono. Diferencia entre sonido y ruido. Contaminación sonora. Efectos del uso frecuente de auriculares en el funcionamiento del oído.</p> <p>Sistema nervioso Célula: estructura y función. Célula nerviosa: la neurona. Trasmisión del impulso nervioso. Sistema nervioso central y periférico. Órganos de los sentidos: vista, tacto, gusto, olfato y oído. Daños que causa el consumo de sustancias como cocaína y alcohol en el sistema nervioso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender algunos fenómenos sonoros y térmicos, interpretando que una acción mecánica puede producir sonido y que la temperatura es una propiedad de los cuerpos que se puede medir. - Caracterizar y reconocer termómetros, utilizándolos para medir y registrar la temperatura del cuerpo y del ambiente. - Explorar las acciones necesarias para la producción de sonidos (por ejemplo: percusión o fricción). - Reconocer diferentes tonos e intensidades de sonidos escuchando grabaciones de diferentes instrumentos. - Conocer qué elementos provocan la contaminación sonora, cómo se mide y qué consecuencias acarrea para nuestro organismo. - Reflexionar acerca del uso frecuente de auriculares y el efecto que provoca en el funcionamiento del oído. - Conocer los daños que causan al sistema nervioso el consumo de sustancias como el alcohol y la cocaína y reflexionar acerca de su instalación en nuestra sociedad desde edades muy tempranas.

Orientaciones Metodológicas

Las orientaciones metodológicas que se proponen están dirigidas a los docentes, quienes deberán ajustarlas a las características de los grupos de estudiantes que tendrán a su cargo.

Los jóvenes y adultos construyen desde el primer ciclo capacidades, actitudes, valores e intereses acerca de los fenómenos naturales y la forma de investigarlos.

En la sociedad que vivimos existen distintas fuentes que producen información, la institución escolar no es la primera que brinda conocimientos; como consecuencia de la multiplicación informativa y de cambios culturales en ningún ámbito existen conocimientos cerrados, por ello, los docentes deberán ayudar a los estudiantes a recuperar y valorar científicamente esa información para construir su propio punto de vista.

En la actualidad se coincide que la enseñanza de las ciencias debe partir de situaciones problemáticas que supone un modo de concebir las actividades científicas, generando en los estudiantes la necesidad de posicionarse respecto del conocimiento con una actitud interrogativa a partir de la cual puedan ensayar diferentes respuestas.

Algunos recursos para la enseñanza

Entre los recursos que el docente puede utilizar junto a sus estudiantes podemos mencionar los siguientes:

- *Los textos literarios e informativos como generadores de preguntas.* Puede resultar interesante realizar un primer acercamiento al tema que se pretenda enseñar, partiendo de textos literarios e informativos. Son muchas las fuentes de donde se pueden seleccionar cuentos, fábulas, poesías, obras de teatro, tales como libros, videos, sitios web y enciclopedias. Es importante que la elección de los materiales de lectura sea coherente con las actividades que nos proponemos realizar, ya que hay material abundante y significativo.

Se puede proponer una consigna que permita trabajar en paralelo los dos tipos de textos, literario e informativo, ayudándolos a descubrir los cruces entre la ficción y la realidad.

Es importante señalar que en caso de la utilización de fotocopias, las mismas deben contar con todos los datos que correspondan, autor, editorial o fuente de origen.

- *Preguntas contextualizadas para promover la expresión.* A través de esta actividad se propone plantear a la clase un problema comunicativo, una situación problemática que implique la necesidad de buscar una respuesta científica.

Por ejemplo; a partir de un artículo de diario o revista que hable sobre los incendios forestales, se les plantea a los estudiantes una serie de interrogantes, la situación puede plantear un “problema” que pretenda promover preguntas contextualizadas en actividades que exploren las ideas previas que tienen acerca del tema.

Para favorecer la expresión de sus ideas, se les podría pedir que relaten o escriban situaciones similares a las del artículo, ya que esta actividad planteará reconocer las nuevas observaciones con la realidad.

La **descripción** es un primer paso imprescindible en el proceso de construir conocimiento porque implica elegir el “modo de mirar”. Esto está condicionado por la finalidad de la **observación**, por la pregunta, por la situación problemática que se les plantea y el marco conceptual de referencia, en este caso, la ciencia escolar. En las clases de ciencia, muchas veces la descripción de un hecho o un ejemplar se hace a

través del lenguaje visual y como tiene una finalidad científica tratará de ajustarse al máximo a la realidad.

- *Laboratorio.* El uso del laboratorio es muy importante ya que permite que los conocimientos teóricos se amplíen y profundicen mediante experiencias sencillas. Por ejemplo: para trabajar los cambios de estados, derretir hielo, hervir agua, solidificar agua en la heladera (hielo), de esta manera instalar el concepto de fusión, evaporación, solidificación.

También es muy interesante realizar experiencias sencillas que permitan observar el comportamiento de las plantas y animales con respecto al agua, la luz y la temperatura.

Este tipo de actividades en general promueven situaciones de enseñanza para que los jóvenes y adultos puedan:

- Hacer observaciones cada vez más detalladas y extraer datos que faciliten la interpretación de los hechos.
- Responder a preguntas y esbozar respuestas provisorias, conjeturas e hipótesis.
- Hacer predicciones, realizar estimaciones y algunas mediciones sencillas, medir temperatura mediante termómetros.
- Desarrollar un proceso de exploración e indagación a partir de diseños experimentales e interpretar los datos sobre la base de la información recibida.

- *Audiovisuales, fotos e imágenes.* Se puede incluir para trabajar otros formatos como documentales o películas relacionadas a la actividad a desarrollar. Pueden ser utilizadas como disparador para un debate, o para resolver un cuestionario entregado con anticipación.

- *Museos.* También se pueden realizar visitas a los museos como los de ciencias naturales y antropológicas, o al museo Interactivo de ciencias que ofrece todo tipo de experiencias muy novedosas para los jóvenes y adultos de la modalidad.

Bibliografía

- ANTÚNEZ, S. y otros. (1997) "Del proyecto educativo a la programación del aula." Ed. Grao. Barcelona.
- ARGENBIO (2.003-2.004) "El cuaderno de Por qué Biotecnología" N° 84, www.porquebiotecnologia.com.ar/educación/cuaderno/ec_84_conmet.asp?
- BAZO R. Y TRICÁRICO H. (1993) Física 4. Ed. A-Z. Bs. As.
- CERRETI ELENA Y ZALTS ANITA. (2000) "Experimentos en Contexto." Ministerio de educación ciencia y tecnología. Presidencia de la nación.
- CIENCIAS NATURALES PRIMARIA- [www.scribd.com/doc/ Ciencias-naturales-Primaria](http://www.scribd.com/doc/Ciencias-naturales-Primaria).
- CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN GOBIERNO DE ENTRE RÍOS. 2009. Lineamientos Curriculares. Entre Ríos.
- CURTIS, M. E. (2008) "Biología." Ed. Panamericana. 6ta edición. Bs. As.
- EGGEN, POUL D Y KAUCHAK, D. P. (1996) "Estrategias docentes: Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento." Distribuido por Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Edición en español. Traducción Dafne Mehaudy.
- FURMAN, M. Y DE PODESTÁ, M. (2009) "La aventura de enseñar Ciencias Naturales". Aique. Bs. As.
- GAGLIARDI, R; MARTIÑA, R. Y MIGUEZ, D. (2006) "Adolescencia y salud". Ed. Tinta Fresca. Bs. As.
- HEWITT PAUL, G. 1995. (1994) "Física conceptual". Ed. Iberoamericana, México.
- JAVNA, J. "50 cosas que los niños pueden hacer para salvar la tierra." Edit. Emece Editores. Bs. As.
- KAUFMAN, M. y FUMAGALLI, L. (1999) "Enseñar Ciencias Naturales". Editorial Paidós. Bs. As.
- MAUTINO, J. M. (1995) "Química" N° 5. Ed. Stella. Bs. As.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. (2004) "Núcleos de Aprendizajes Prioritarios." Nivel Primario. Primer y Segundo Ciclo. Bs. As.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN. (2006) "Aportes para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza." 1° Ciclo EGB/Nivel Primario. Bs. As.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA REPÚBLICA ARGENTINA. (2007) "Proyecto de Alfabetización científica." Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2.007) "Ferias de Ciencia y Tecnología: creatividad y experimentación".
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION-UNIVERSIAD NACIONAL DE SAN LUIS-FACULTAD DE QUIMICA, BIOQUIMICA Y FARMACIA-DEPARTAMENTO BIOQUIMICA Y CS. BIOLOICAS. (2.007).
- OSBORNE, R. y OTROS. (1991) "El aprendizaje de las ciencias". Ed. Narcea. Madrid.
- PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS, LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA/CIENCIAS NATURALES Y SU ENSEÑAMZA I, normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/primaria/4semes/1bloque1.htm
- RELA Y SZTRAJMAN. (2000) "Física." Tomo I y II. Ed. Aique. Bs. As.

–REVISTA EL MONITOR. (2008) Dossier: Enseñar Ciencias Naturales. Nº 16. Marzo/Abril.

–TRICÁRICO, H. R. (2007) “Didáctica de las Ciencias Naturales”. Editorial Bonum. Bs. As.

–VATTUONE, LUCY F. (1995) “Educación para la salud y preservación del medio ambiente”. Ed. El Ateneo. Bs. As.

–VEGLIA, S. (2007) “Ciencias Naturales y aprendizaje significativo”. Claves para la reflexión didáctica y la planificación. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.

–WEISSMANN, HILDA. (1993) “Didáctica de las Ciencias Naturales”. Ed. Paidós. Bs. As.

– WEISSMANN, HILDA. (comp.) (1995) “Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y reflexiones”. Editorial Paidós. Bs. As.

Fuentes en Internet:

www.aprenderencasa.educ.ar

www.educaciencias.gov.ar/recursos/2008/04/materiales_del_proyecto_de_alf.php

www.educaciencias.gov.ar/recursos/2008/04/propuestas_para_el_aula.php

www.me.gov.ar/curriforma/cs_naturales (NAP y Serie Cuadernos para el aula)

www.redteleform.me.gov.ar/pac/ (Proyecto de Alfabetización Científica)



Handwritten signature



8.5. ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA

La introducción de Artes y Educación Física en la Educación de Jóvenes y Adultos.

Si una propuesta de formación aspira a ser integral, resulta ineludible **otorgar un espacio al Arte y a la Educación Física**: los importantes aportes de los aprendizajes propios del área a los procesos de autoconstrucción de lo personal y de lo social, así como las capacidades que contribuye a desarrollar, llevan a pensar en su inclusión en el diseño curricular de la educación de jóvenes y adultos, pues de no ser así la propuesta de formación sería parcial al no atender a las necesidades propias e intereses de todo sujeto.

Desde un nuevo paradigma es necesario repensar los antiguos programas de educación artística sometidos a las academias y pensados para determinadas clases sociales. Es responsabilidad de los docentes formar desde un lugar que evite la fragmentación, la rotulación y estigmatización y por el contrario tome en cuenta las variadas producciones artísticas que existen en cada uno de los contextos en que los estudiantes se encuentren insertos.

El propósito es que los estudiantes profundicen en el conocimiento de alguno de los lenguajes artísticos y los practiquen habitualmente a fin de integrar los conocimientos, las habilidades y las actitudes relacionadas con este campo del saber. Para alcanzar esta meta el joven / adulto habrá de conocer las técnicas y los procesos que le permitan expresarse, desarrollar un juicio crítico para el aprecio de las producciones y la comprensión de que el arte está vinculado profundamente con la vida social y cultural de nuestro país. Asimismo, se buscará propiciar y fortalecer la autoestima, la valoración y el respeto por las diferentes expresiones personales, comunitarias y culturales. La propuesta de Artes incluye entonces las siguientes posibilidades: Danza, Música, Teatro y Artes Visuales.

Por su parte, la Educación Física tiene como propósito central que los jóvenes y adultos disfruten de la actividad física, los juegos, la iniciación deportiva y el deporte educativo, atendiendo a una concepción global y compleja del desarrollo de la corporeidad. Para ello es necesario superar la visión orgánico-funcional que ha primado en la enseñanza de la educación física, reconociendo la dimensión cognitiva, social y afectiva que interviene en la construcción y reconocimiento de sí mismo. Esto debe tender a que los estudiantes de la modalidad de educación de jóvenes y adultos logren aceptarse a sí mismos, desinhibirse y expresarse para descubrir, apreciar y relacionarse de otro modo con su cuerpo y el de los otros.

El conocimiento de los códigos propios de los lenguajes artísticos y de la educación física permitirá una mejor interpretación de lo que sucede en el entorno del joven y adulto y el desarrollo de las propias capacidades físicas y creativas. Ya que el hombre es un ser esencialmente creador y ante una realidad en cambio constante, es necesario formar seres creativos que puedan proponer soluciones originales, generalizándolas, extendiéndolas y transfiriéndolas a su entorno natural y social.

Esto debe construirse en un proceso dinámico, abierto, plural y placentero, que procure lograr el paulatino desenvolvimiento expresivo del estudiante y sus posibilidades de comunicación, permitiendo establecer relaciones personales e interpersonales, favoreciendo el desarrollo de actividades de cooperación, actitudes de solidaridad, en un marco de libertad y respeto mutuo a través del trabajo en común.

EDUCACIÓN FÍSICA**Capacidades a lograr**

- Favorecer la participación en prácticas corporales, motrices y ludomotrices que impliquen aprendizajes significativos que tiendan a desarrollar la inclusión, la imaginación y la creatividad, la comunicación corporal, el cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente, posibilitando el disfrute y la valoración de logros y esfuerzos.
- Explorar, descubrir y disfrutar las acciones corporales a través de la práctica de actividades físicas, juegos y deportes, desarrollando la satisfacción por lo realizado personalmente y por el trabajo colectivo.
- Mejorar su condición física a partir del reconocimiento de sus posibilidades corporales y motrices activas y saludables; se prueben a sí mismos y superen dificultades en la realización de prácticas motrices, juegos y deportes.
- Analizar críticamente y reflexionar sobre los modelos y las prácticas corporales y motrices presentes en los medios de comunicación y en el entorno sociocultural.
- Tomar decisiones, elaborar estrategias para enfrentar diversas situaciones y solucionar problemas.
- Practicar deportes acordes con sus expectativas e intereses, asumir con responsabilidad actitudes y valores hacia la coparticipación entre géneros, reconocer las ventajas del juego, y colaborar en forma placentera con los demás.
- Participar en acciones organizadas y reglamentadas de confrontación lúdica, analizar los distintos roles de participación y vincular los procesos de pensamiento con la actuación estratégica, la acción motriz y la expresión de la actividad física (juegos y deportes).
- Brindar la posibilidad de la participación en intercambios, encuentros y eventos con diversas instituciones para la realización de prácticas corporales, ludomotrices y/o deportivas que promuevan la inclusión e integración social.

Contenidos

- * La toma de conciencia de su corporeidad global.
- * El registro, análisis y comparación de la variación postural y los estados corporales.
- * La consolidación de la propia lateralidad, en relación a los demás y su proyección en el espacio.
- * La organización espacio-temporal.
- * El ritmo en las acciones motrices.

- * La identificación de las capacidades condicionales y coordinativas en acciones motrices y ludomotrices.
- * Las habilidades motrices básicas y específicas.
- * El dominio de los parámetros espacio-temporales en acciones y situaciones lúdicas.
- * Las habilidades motrices combinadas y específicas.
- * El conocimiento y la estimulación global de las capacidades condicionales y coordinativas en acciones motrices y ludomotrices.
- * El juego sociomotor y deportivo.

ARTE

Capacidades a lograr

- Lograr el reconocimiento del cuerpo y del movimiento como un medio personal y social de expresión y comunicación, y como una forma estética que les permitirá conocer y comprender diversas formas de ver e interpretar el mundo.
- Adquirir elementos propios del lenguaje de la danza, la música, el teatro y las artes visuales que les permitan reconocer las formas estéticas presentes en la realidad, y los conocimientos que favorezcan la comunicación de sus ideas, pensamientos, sentimientos y emociones.
- Avanzar en el conocimiento de sí mismos y de los otros a través del arte, sin perder de vista el respeto y la comprensión de formas similares y diferentes de representar la realidad.
- Contextualizar las expresiones artísticas en tanto producciones de personas y comunidades que le otorgan sus propias características y significados.
- Orientar la formulación de preguntas y opiniones acerca de lo que se escucha, de lo que se observa y de lo que está ausente en los medios de comunicación.
- Incrementar la expresividad y creatividad mediante el ejercicio de prácticas musicales, corporales y visuales de improvisación, creación y ejecución.
- Demostrar una actitud crítica y respetuosa de la diversidad artística tanto de la Provincia de Entre Ríos como de Argentina y otros países.
- Contribuir a la construcción del sentido de pertenencia a una cultura nacional.
- Reconocer el cuerpo, la voz y la imagen como vehículos de comunicación y medio para exteriorizar sus ideas, inquietudes, emociones, sentimientos,

vivencias e intereses de forma personal, así como para conocer, representar e interpretar la realidad y el mundo circundante.

- Explorar todas las actividades del teatro (actuación, dirección, dramaturgia, escenografía, vestuario, iluminación, sonorización, etc.) así como la oportunidad de valorar la diversidad cultural.
- Desarrollar la creatividad y las habilidades de análisis, de investigación y crítica constructiva, propias de un pensamiento artístico.
- Vivenciar experiencias con las artes visuales que les permitan comprender el vínculo de las imágenes con el mundo social, así como las diferentes formas en que las culturas han representado la realidad.
- Asumir diferentes actitudes respecto a su propio aprendizaje y al papel que las imágenes juegan en su vida, por ejemplo: curiosidad, disfrute de las posibilidades expresivas que ofrecen las técnicas plásticas, imaginación para generar puntos de vista propios, solidaridad en el trabajo colectivo, respeto a la diversidad cultural, compromiso con el propio aprendizaje.

Contenidos

- * El reconocimiento del contexto multicultural en el que se inscriben las producciones artísticas.
- * Lo sonoro, lo corporal y lo visual como medio de acceso a la identificación del entorno social y cultural.
- * Los modos de producción del sonido, la imagen y el cuerpo en realizaciones audiovisuales y medios de comunicación.
- * La participación en propuestas de producción musical⁷⁸ (pequeños grupos, individuales o colectivos) considerando y revalorizando las características del entorno musical local, de la región, y ampliándolo a otros contextos estéticos.
- * El ruido como interferencia. La relatividad del concepto de ruido. Función del silencio.
- * Género y Estilo⁷⁹. La identificación de géneros y estilos y su relación con el contexto cultural. Combinaciones de estilos en la actualidad. La identificación de los ámbitos de circulación y consumo de la música popular y la música académica. La identificación de la música presente y la música ausente en los medios de comunicación.

⁷⁸ Ejecuciones vocales e instrumentales, de obras musicales propias (sonorizaciones, creaciones, e improvisaciones, etc.) y de otros.

⁷⁹ El docente procurará ofrecer en las diferentes propuestas didácticas un espectro de ejemplos que permita escuchar, recrear y ejecutar música de géneros vocal-vocal/instrumental-instrumental y de distintos estilos, a partir de la exploración de sus componentes estructurantes y expresivos.

- * Los elementos del lenguaje visual y su organización (Línea: conocimiento y utilización con sentido estético de la línea en el espacio bidimensional y tridimensional. Valor- Color: la investigación en el empleo intuitivo del valor y del color a partir de experiencias que permitan advertir los diferentes climas niveles de contraste y luminosidad. El color pigmentario puro, las saturaciones producidas por las mezclas así como el aprovechamiento de los colores propios de materiales y soportes. Las consecuencias y alcances producidos por la combinación de los componentes de la imagen-opacidad/transparencia, liso/rugoso, estático/dinámico-).
- * La interpretación de producciones visuales propias y ajenas (Relación artista-obra-público. La actitud interpretativa en el proceso del fenómeno artístico. Atributo de sentido a través del lenguaje verbal. Reconocimiento del carácter ambiguo y poético del discurso artístico. Distinción entre la interpretación literal y la interpretación metafórica, comprendiendo la apertura significativa y el carácter ficcional de las imágenes artísticas).
- * De la imagen a los componentes (Espacios llenos y vacíos. Figura- fondo. Posición y dirección de las figuras en el campo. Encuadre en relación con el espacio. Procedimientos en el plano y en el volumen. Materiales y soportes: convencionales y no convencionales. Técnicas que derivan de las necesidades del proceso de composición-. Escala: pequeño, mediano y gran formato. Línea en el espacio bidimensional y tridimensional. La textura visual y táctil: regular y orgánica, la generación de tramas. Valor: climas, niveles de contraste, luminosidad, luz representada, plenos, planos y polares. Color: color pigmentario puro, desaturaciones por mezclas, colores propios de materiales y soportes. Componentes de la imagen, tensiones, simetría/ asimetría, equilibrio/ desequilibrio, caos/ orden, ritmo- repetición y céntrico- excéntrico). Medios, significación y contextos de producción de la imagen visual. Imagen fija y en movimiento, analógica y digital.

Orientación de los contenidos

La Educación Física y, fundamentalmente, la Educación Artística, pueden ser abordadas desde diferentes puntos de vista.

Cada institución definirá entonces con qué ejes trabajará y escogerá al docente de acuerdo al perfil más pertinente en relación al eje. Será este docente quien seleccione los contenidos a partir de los objetivos específicos que derive de las capacidades antes enunciadas, desarrollando este proceso en forma coordinada con otras áreas de conocimiento, no como un “*aparte*” que hay que incorporar en el proyecto de manera forzada, sino que deben ser contenidos curriculares con significado conectados a las capacidades. La interdisciplinariedad requiere de un esfuerzo creativo, con diálogo y cooperación entre los participantes.

Upo



Orientaciones Metodológicas

Se recomienda trabajar con la metodología de Proyecto Interdisciplinario⁸⁰, desde una posición constructivista, en la que el docente asume el rol de facilitador de los aprendizajes, ante un estudiante protagonista - hacedor, con quien define un curso de acción en el marco de un curriculum abierto. Cada institución podrá presentar un proyecto tomando algunos de los lenguajes artísticos (danzas, música, teatro, artes visuales) y Educación Física.

A partir de las competencias previstas en el presente diseño para estos ejes, y resaltando su carácter interdisciplinario, la Institución elaborará un proyecto de enseñanza. Dicho proyecto deberá ser presentado a la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos para su aprobación, previo al inicio del ciclo lectivo. Siendo criterios para su valoración: la coherencia interna, la flexibilidad, la centralidad de los contenidos básicos, la validez, la significatividad, la factibilidad y su relevancia para los estudiantes *de esta modalidad*.

Pudiéndose tener en cuenta la posibilidad de actividades artísticas que se proyecten hacia afuera de la institución con fines de socialización o de inserción al campo laboral. Tales como artesanías, murales, cartelera, escenografías, expresiones musicales, vocales y/o corporales.

Al momento de la presentación del Proyecto Interdisciplinario el docente enumerará la *bibliografía* seleccionada, la que deberá ser pertinente a las áreas de conocimiento intervinientes en el Proyecto, actualizada y coherente con el marco teórico esbozado en la fundamentación.



⁸⁰ El mismo se desarrollará integrando los aportes de Educación artística y/ o Educación física con las demás áreas curriculares.

Bibliografía

- AMIGO, ROBERTO Y OTROS. (2001) "Cultura y estéticas contemporáneas" Ed. Aique. Bs. As.
- BARGUEÑO, EUGENIO Y OTROS. (1996) "Educación plástica y visual 1 y 2". Ed. McGraw-Hill, Madrid. España.
- BRAND, EMA Y OTROS. (1998) "Educación artística-plástica". Ed. A-Z. Bs. As.
- BURILLO, P. Y CAIRO, C. (1989) "Educación plástica 1 y 2". Ed. Santillana. Bs As.
- CALVO MONTORO Y OTROS. (1996) "Educación plástica visual 3 y 4". Ed. McGraw-Hill. Madrid España.
- CHAPATO, MA. ELSA. (1994) "Expresión dramática y lengua en la Educación General Básica". Anuario. Escuela Superior de Teatro.
- CORIGLIANO y VILLAVERDE. "Dinámica de grupos y educación: Fundamentos y técnicas." Ed. Humanitas.
- PLAN DE ESTUDIOS 2006. EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA. (2006) Dirección General de Desarrollo Curricular; Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública de México. D.F.
- ELOLA, HILDA. (1984) "Teatro de Maestros". Ed. Marimar. Bs. As.
- FERRERAS, CRISTINA Y OTROS. (2003) "Cultura y estéticas contemporáneas". Ed. Puerto de Palos. Bs. As.
- GARDNER H. (1994) "Educación artística y desarrollo humano". Ed. Paidós. Bs. As.
- GONZALEZ DE DÍAZ ARAUJO, G. Y OTROS. (1998) "El teatro en la escuela – Estrategias de enseñanza." Ed Aique. Bs. As.
- HERNANDEZ, F. Y OTROS. "¿Qué es la Educación Artística?"
- NUN DE NEGRO, BERTA. (1996) "Los lenguajes artísticos y la lectura de las obras de arte", Magisterio del Río de la Plata. Bs. As.
- NUN DE NEGRO, BERTA Y GARCÍA, JUAN. (2000) "Plástica en el 3er ciclo de EGB". Ed. Colihue. Bs. As.
- ORTIZ, L. (1994) "La producción colectiva de lo dramático". Club de Estudio. Bs. As.
- RASNOSKY, JUDITH. (2000) "Comunicación". Ed. Santillana. Primera edición. Bs. As.
- TERRADELLAS J. R. Y OTROS. (2000) "La imagen visual 1, 2 y 3". Vicens Vives. Barcelona. España.

COLABORACIÓN

EQUIPO TÉCNICO DISCIPLINAR:*Matemática:*

Prof. Graciela Beatriz Barón

Colaboración: Prof. Alcira García

Prof. María Elena Juncosa

Lengua y Literatura:

Prof. María Yamila Klocker

Colaboración: Prof. Gladis Widmer

Ciencias Naturales:

Prof. Laura Díaz

Colaboración: María Teresa Battistutti

Prof. Clara Quinteros

Ciencias Sociales:

Prof. Gisela Carolina Altamirano

Prof. Paula Mariana Dalinger

Colaboración: Prof. Marina Maidana

Prof. Claudia Azcarate

Prof. Nidia Landi

Lic. Roberto Marengo

Prof. Myriam A. Martínez

Prof. Sofia Velázquez

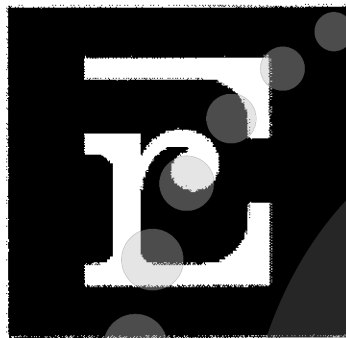
DISEÑO DE TAPA

Patricia Viviana Bros

Centro de Formación Profesional N° 140. Rosario del Tala



0625



Educación

Consejo General de Educación
Gobierno de Entre Ríos

Consejo General de Educación /// Córdoba y Laprida 2° Piso /// Paraná E. R.
Tel. (0343) 4209320 /// adultoscge@hotmail.com

Upx



Educación
Consejo General de Educación
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, DEPORTES
Y RECREACIÓN
Gobierno de Entre Ríos

Página | 152

@prender