

HACIA LA ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS

DOCUMENTO APROBADO EN GENERAL POR LA MESA FEDERAL DE LA
EPJA

21 de Noviembre de 2011

ÍNDICE

PALABRAS DE PAULO FREIRE	4
1- INTRODUCCIÓN	5
2- METODOLOGÍA DE TRABAJO DE LA COMISIÓN AD HOC	8
3- CRITERIOS BÁSICOS DEL PROCESO DE DISEÑO DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR	9
3.1. La coherencia con el Documento Base y los Lineamientos Curriculares de la EPJA.	9
3.2. La justicia curricular	10
3.3. La construcción participativa	11
3.4. Especificación curricular	12
3.5. Flexibilidad y apertura al cambio	14
4- VISIÓN ORIENTADORA	14
4.1. A Nivel Jurisdiccional e Institucional	15
4.1.1. Situación Problemática	15
4.1.2. Proyectos de Acción	16
4.1.3 Capacidades y Contenidos	16
A- Capacidades Generales	
B- Capacidades Específicas	
C- Núcleo Conceptual	
4.1.4 El Universo Situacional: Construcción Social	20
A- ¿Qué se entiende por Universo Situacional	
B- ¿Quiénes construyen el Universo Situacional?	
4.2 A Nivel Federal	21
4.2.1 Contexto Problemático	21
4.2.2 Universo Contextual	22
A- ¿Qué se entiende por Universo Contextual?	
B- ¿Quiénes construyen el Universo Contextual?	
4.3 ¿En qué Sentido Hablamos de Módulo?	24
5- LA ESTRUCTURA CURRICULAR	26
5.1 Niveles y Ciclos	27
5.1.1. Los Ciclos del Nivel Primario	27
5.1.2. Los Ciclos del Nivel Secundario	30
5.1.3. Distribución de los Módulos	31
6- EL UNIVERSO CONTEXTUAL DE LA EPJA	32
6.1. Contextos Problemáticos	32
6.1.1. Dicotomía entre el desarrollo y el cuidado de la naturaleza	34
Naturaleza – Desarrollo	
6.1.2. Naturalización de la inequidad en el acceso a los determinantes de la salud	37
Salud – Inequidad	

6.1.3. El Mundo del Trabajo en la nueva configuración social, política y cultural Trabajo - identidad	42
6.1.4. Las relaciones de género asimétricas y su incidencia en la construcción de identidades Género – Asimetría	44
6.1.5. Diversidad sociocultural y desigualdad Diversidad - Desigualdad	49
6.1.6. El Sujeto ante un nuevo contexto histórico: de la ciudadanía formal a las prácticas emancipadoras Ciudadanía – Emancipación	52
6.1.7. El poder de la comunicación y su incidencia en la construcción de identidades autónomas individuales y colectivas Comunicación – Autonomía	55
6.1.8. La apropiación cultural y las tensiones interculturales Culturas y Tensiones	59
6.1.9. Desnaturalizar lo tecnológico: visibilizar la producción científica en lo cotidiano Ciencia y Tecnología - Cotidianidad	63
6.1.10. El desafío de construir la organización comunitaria como espacio de participación ciudadana y de gestión de demandas comunes. Organización Comunitaria– Participación	67
6.1.11. Derecho a la tierra y vivienda: Identidad, Dignidad y Oportunidad para Todos Tierra y vivienda – Derechos	70
6.1.12. La dimensión económica y sus efectos en la vida social Economía – Vida social	74
7- A MODO DE EJEMPLO	77
7.1. Módulo del Nivel Primario	77
7.2. Módulo del Nivel Secundario	82
8- <i>DISOÑANDO LA ESTRUCTURA CURRICULAR</i>	86
9- ANEXO: CRITERIOS PARA EVALUAR EL DISEÑO DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR	89
BIBLIOGRAFÍA	90
Indice de Gráficos, Cuadros, Esquemas Circulares	
Gráfico 1. Comparación entre los Procesos de Aplicación y Especificación Curricular	13

← - - - - Con formato: Punto de tabulación:
5,24 cm, Izquierda

Gráfico 2. Comparación de construcción de los Módulos de acuerdo con la Visión Orientadora	20
Gráfico 3. Universo Situacional y Universo Contextual	23
Gráfico 4. Visión Orientadora de la Estructura Curricular Modular A Nivel Federal	25
Cuadro 1. Componentes de la Estructura Curricular	26
Cuadro 2. Capacidades Específicas y Núcleo Conceptual Módulo Nivel Primario	79
Cuadro 3. Ejemplo de aportes de las áreas al desarrollo del Núcleo Conceptual de un Módulo de 2ª Ciclo Nivel Primario	81
Cuadro 4. Capacidades Específicas y Núcleo Conceptual Módulo Nivel Secundario	84
Cuadro 5. Ejemplos de algunas disciplinas que aportan al desarrollo de las capacidades específicas de un Módulo Nivel Secundario	85
Esquema Circular 1. Módulo del Nivel Primario	77
Esquema Circular 2. Módulo del Nivel Secundario	82

PALABRAS DE PAULO FREIRE

El sentido político de la educación

“La calidad de esa escuela deberá ser medida no solo por la cantidad de contenidos transmitidos y asimilados, sino igualmente por la solidaridad de clase que haya construido, por la posibilidad que todos los usuarios de la escuela - incluidos padres y comunidad - tuvieron de utilizarla como un espacio para la elaboración de su cultura.

No debemos llamar al pueblo a la escuela para que reciba instrucciones, postulados, recetas, amenazas, amonestaciones o castigos, sino para participar colectivamente en la construcción de un saber, que va mas allá del saber hecho de pura experiencia, que toma en cuenta sus necesidades y lo vuelve instrumento de lucha, posibilitándole transformarse en sujeto de su propia historia. La participación popular en la creación de cultura y de educación rompe con la tradición de que solo la élite es competente y sabe cuales son las necesidades e intereses de toda la sociedad. La escuela debe ser también un centro irradiador de la cultura popular, a disposición de la comunidad, no para consumirla, sino para recrearla. La escuela es también un espacio de organización política de las clases populares. La escuela como un espacio de enseñanza-aprendizaje será entonces un centro de debate de ideas, soluciones, reflexiones, donde la organización popular va sistematizando su propia experiencia. El hijo del trabajador debe encontrar en esa escuela los medios de autoemancipación intelectual independientemente de los valores de la clase dominante. La escuela no es solo un espacio físico. Es un clima de trabajo, una postura, un modo de ser.

La marca que queremos imprimir colectivamente a las escuelas privilegiará la asociación de la educación formal con la educación no formal. La escuela no es el único espacio para la transmisión de conocimiento. Procuraremos identificar otros espacios que puedan propiciar la interacción de experiencias. Consideramos también prácticas educativas las diversas formas de articulación que se dirijan a contribuir con la formación del sujeto popular en cuanto a individuos críticos y concientes de sus posibilidades de actuación en el contexto social.”

Primer Documento elaborado por su administración al frente de la Secretaría de Educación de São Paulo, el 1 de Febrero de 1989. Texto extraído de Bolton (2006)

1. INTRODUCCIÓN

La Resolución N° 118/10 del Consejo Federal de Educación marca un hito fundamental en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la medida que consolida a nivel normativo los acuerdos federales logrados, a la vez que señala el rumbo de las acciones por realizar en la modalidad.

En los Lineamientos Curriculares de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos aprobados por la mencionada Resolución se establecen las condiciones básicas que se deben contemplar al realizar el diseño curricular de la modalidad, tales como que sea modular, se otorguen acreditaciones parciales y que el enfoque del aprendizaje esté basado en el desarrollo y construcción de capacidades.

Con el objetivo de diseñar una Estructura Curricular para la EPJA congruente con los propósitos éticos - políticos que fundamentan las decisiones acordadas hasta el momento, la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la Nación decidió que se conformara una Comisión Ad Hoc coordinada por integrantes del equipo técnico pedagógico. Para ello y a fin de lograr una construcción participativa y representativa, convocó a las jurisdicciones a proponer los representantes que respondieran al perfil requerido para integrarla.

Los principales criterios con los que se realizó la selección de los integrantes de esta Comisión fueron la formación y experiencia en la modalidad, en educación popular y en diseños curriculares y la actualización académica. Asimismo se contempló la representatividad regional y de las áreas y disciplinas.

A continuación se presenta la conformación definitiva de la Comisión Ad Hoc:

SUBCOMISIÓN EDUCACIÓN PRIMARIA		
REGIÓN	JURISDICCIÓN	NOMBRE
NOA	Catamarca	PEREA, Natalia Anahí
CENTRO	La Pampa	GARROTE, Fernando Julián
	Santa Fe	VIOLA, María Lucila
	Córdoba	AMBROGIO, Laura Patricia(*)
SUR	Neuquén	DEBUS, María Gabriela
CUYO	Mendoza	MANZUR, Alejandro
NEA	Chaco	ROA, Sandra Liliana
COORDINADORES: DE LA VEGA, Sergio Eduardo BERGARA, Alejandro Marcelo		
SECRETARÍA: BACCARI, Lucila		

(*) Esta integrante fue convocada después del primer encuentro, ya que AMADELLI, María, de La Rioja, quien fuera en principio convocada, no pudo asistir.

SUBCOMISIÓN EDUCACIÓN SECUNDARIA		
REGIÓN	JURISDICCIÓN	NOMBRE
NEA	Corrientes	RODRIGUEZ, María Itatí(*)
	Misiones	SILCLIR, José
CUYO	La Rioja	OLIVA, Alicia del Carmen
	Mendoza	BECERRA, Silvia Ester
SUR	Santa Cruz	PERICH, Oscar
	Chubut	CATRILEO, Miguel Ángel
NOA	Tucumán	DAHUD, Natalia Elena
	Catamarca	FIOR, Blanca Inés
CENTRO	Santa Fe	ROUGIER, María de los Ángeles
	Pcia. de Bs. As.	DEFAGO, Alejandra
	Córdoba	VIOLA, Fernanda
COORDINADORES: RAFFAELLI, Graciela Isabel MOLEÓN RODRIGUES, Alfredo		
SECRETARÍA: MUÑOZ, Miguel Angel		

(*) Por razones personales no pudo sostener su participación, pero no fue reemplazada dado el grado de avance de la tarea al momento de la confirmación de su renuncia.

El presente documento es producto de la labor realizada por esta Comisión, la que funcionó desde el 26 de mayo hasta el 26 de octubre, de acuerdo al siguiente cronograma:

- Jueves 26 y Viernes 27/05: 1er. Encuentro
- Miércoles 08/06: 2° Encuentro
- Miércoles 22/06: 3° Encuentro
- Martes 02 y Miércoles 03/08: 4° Encuentro
- Miércoles 17/08: 5° Encuentro
- Martes 30 y Miércoles 31/08: 6° Encuentro
- Miércoles 14/09: 7° Encuentro
- Martes 27 y Miércoles 28/09: 8° Encuentro
- Martes 25 y Miércoles 26/10: Último Encuentro

El último encuentro se agregó al cronograma original en función de realizar la revisión final del documento elaborado para ser presentado en la Mesa Federal.

La coordinación de la DEJA planteó desde el primer encuentro la necesidad de considerar la tarea a emprender como un *inédito viable*, en el sentido que lo propone Paulo Freire. Por ello, cuando surgieron los condicionantes actuales del sistema educativo obturando las posibilidades de reformas sustanciales, no fueron considerados motivos para retroceder. Esta actitud permitió avanzar en el diseño de una propuesta innovadora y acorde para nuestra modalidad.

El documento que se presenta es fruto de una construcción conjunta y participativa que, igual a otras producciones, refleja una visión de la EPJA acorde con la que se desprende del Documento Base. Es por ello que en el Punto 2 se explicitan algunos aspectos de esta modalidad de trabajo.

En función que tanto la Ley de Educación Nacional N° 26.206 como la Resolución N° 118/10 CFE constituyen un marco ético político insoslayable, se requieren criterios que estén acordes con dicho marco. En el Punto 3 se exponen los que se seleccionaron por considerarlos básicos para la tarea a desarrollar.

Diseñar una estructura curricular que respete las condiciones básicas y los criterios seleccionados para que la normativa no quede sólo en un plano discursivo, implica una visión orientadora diferente de la que sustentan los diseños tradicionales que parten desde disciplinas aisladas y fragmentadas. Esta nueva visión orientadora, que es el aporte sustancial de esta Comisión, se desarrolla en el Punto 4.

En el Punto 5 se mencionan cada uno de los Niveles y Ciclos de la EPJA a partir de la propuesta del apartado anterior y se presenta la distribución de Módulos en los Niveles y Ciclos de la estructura curricular de la modalidad.

En el Punto 6 se enuncian y describen los Contextos Problematizadores a nivel federal, a partir de los cuales las jurisdicciones definirán sus diseños.

En el punto 7, se presenta, a modo de ejemplo, el desarrollo de un Módulo de cada uno de los Niveles educativos de la EPJA.

En el Punto 8 se mencionan algunas de las condiciones que se consideran necesarias para continuar el diseño de la estructura curricular de la modalidad acorde con esta propuesta, sosteniendo siempre como innegociable el mantenimiento de la fuente de trabajo de los educadores.

Como Anexo se mencionan criterios que se proponen para evaluar el diseño. Si bien sólo están enunciados, se incluyen como aporte para quienes continúen trabajando sobre la estructura curricular de la EPJA

Cabe consignar que este documento de carácter político-pedagógico está dirigido a los representantes de las diversas jurisdicciones que conforman la Mesa Federal y en este sentido incorpora algunas nociones teóricas complejas. Su transferencia a equipos de supervisión, directivos, docentes, estudiantes o comunidad educativa, estará mediada por las necesarias precisiones que, en el marco común de los acuerdos, disponga cada jurisdicción.

2. METODOLOGÍA DE TRABAJO DE LA COMISIÓN AD HOC

El equipo técnico de la Dirección Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos elaboró un documento, con la consultoría de la Lic. Mónica Ghirelli, con el fin de aportar a la Comisión Ad hoc el punto de partida ineludible para elaborar la propuesta de diseño de la estructura curricular de la EPJA y a la vez brindar una visión orientadora como así también algunos criterios básicos indispensables para conformar dicha propuesta.

En el primer encuentro y luego de la lectura conjunta, la propuesta del citado documento fue aceptada como hipótesis de trabajo y constituyó la base sobre la cual se llevó adelante la tarea de esta Comisión.

Al final de cada encuentro se consensuaba el trabajo que se realizaría para el próximo, y a partir de ello la coordinación de la DEJA organizaba la agenda, la que siempre tuvo una función orientadora y flexible. Además del intenso trabajo que se realizaba durante los encuentros presenciales se mantuvo un intercambio a través de un grupo virtual, por el que circulaban las producciones en el período entre encuentros y sobre ellas opinaban, proponían, comentaban o ampliaban, el resto de los miembros. En el encuentro siguiente después de interesantes debates se consensuaban las propuestas.

Al momento de trabajar el Universo Contextual de la EPJA, se seleccionaron los Contextos Problematizadores y fueron distribuidos entre los integrantes de la Comisión para su descripción y desarrollo. En cuanto a la redacción final de este documento se resolvió mantener el estilo propio de cada uno. Así se

reflejan tanto las miradas individuales como la de la Comisión toda en función de los acuerdos logrados.

-3- CRITERIOS BÁSICOS DEL PROCESO DE DISEÑO DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR

3.1. COHERENCIA CON EL DOCUMENTO BASE Y LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES

Esta propuesta de Estructura Curricular de la EPJA considera ineludibles las características, concepciones, propósitos y definiciones reflejadas en los documentos aprobados en la Resolución N° 118/10 CFE: “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - DOCUMENTO BASE” y “LINEAMIENTOS CURRICULARES para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”. Por lo tanto, la coherencia entre dicho diseño y estos documentos es uno de los criterios prioritarios.

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

- Aspectos significativos del Documentos Base:
 - La educación es una herramienta privilegiada para:
 - transformar la sociedad
 - formar sentido crítico
 - motivar a proponer cambios, para construir solidaria y colectivamente una sociedad mas justa.
 - Los/las jóvenes y adultos son productores y portadores de conocimiento y transformadores del medio.
 - La escuela y la vida no podrán ser presentados como mundos contrapuestos.
 - El modelo institucional incluye la participación democrática de todos los actores y su apertura a la comunidad y las diferentes organizaciones.
 - Incluye como espacios educativos a los ámbitos no escolarizados
 - Todo proceso formativo debe partir de la especificidad de los sujetos y ser adaptable a las características de los destinatarios y las necesidades y requerimientos del contexto en que se desenvuelven.
 - Respetar el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.
 - Reemplazar la idea de alcanzar determinados logros educativos

“cumpliendo una cantidad de horas predeterminadas”, por la de alcanzarlos “cumpliendo con determinados objetivos de aprendizaje”.

- Reconocer y validar los saberes construidos a partir de la experiencia social, cultural y productiva.
 - Los ejes y aportes de la Educación Popular son fundamentales en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.
- Aspectos significativos de los Lineamientos Curriculares:
 - Diseño curricular modular basado en criterios de flexibilidad y apertura.
 - Sistema centrado en la carga de trabajo total, que supone considerar, junto con las horas que el estudiante está en contacto con el docente, las que deba emplear en actividades independientes.
 - Permite la movilidad del estudiante en el sistema educativo en todo el territorio nacional, la homologación de estudios y la convalidación de saberes obtenidos en otros ámbitos.
 - El enfoque del aprendizaje está basado en el desarrollo y construcción de CAPACIDADES GENERALES y Específicas.
 - Se establecen como fundamentales tres ejes:
 - Las interacciones humanas en contextos diversos
 - Educación y trabajo
 - La educación como fortalecimiento de la ciudadanía
 - Los ciclos formativos: El Nivel Primario está conformado por 3 ciclos y el Nivel Secundario por 2.

3.2. LA JUSTICIA CURRICULAR

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

El concepto de justicia curricular según Connell (2006:61) está sustentado en el concepto de justicia social. *“La justicia social requiere cambiar de punto de partida..., de forma que encarne los intereses de las personas menos favorecidas”.*

Connell (2006), propone los principios que guiarán un diseño curricular que conduzca a la justicia social. Resignificando algunos de ellos, se considera que la estructura curricular debe expresar:

- ❖ Los intereses de los sectores en situación de exclusión y la perspectiva de las clases subalternas: los intereses de los sectores excluidos de una vida digna e igualitaria, los valores culturales de las clases subalternas y de las subculturas juveniles, el sentido que le dan a la vida y a la muerte, los saberes adquiridos en la experiencia social, política, productiva y ecológica.
- ❖ Las diversas formas en que se manifiesta la desigualdad social y la depredación de la naturaleza en el sistema capitalista vigente: la práctica social actual reconoce una serie de modelos principales de desigualdad de género, clase, etnia, de desvaloración de las lenguas maternas y expresiones lingüísticas populares, tanto a escala regional, nacional, latinoamericana y mundial.
- ❖ La participación ciudadana: La democracia implica la participación activa de los ciudadanos en la toma de decisiones en cuestiones que afectan a la vida cultural, política, económica y ecológica a nivel comunitario, provincial y nacional. *“No es posible una democracia en la que algunos “ciudadanos” sólo reciben las decisiones que otros han tomado”* (Connell, 2006:67).

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

“Somos responsables de reconfigurar políticamente el espacio ético de modo tal que no solo nosotros sino también nuestros hijos, y los hijos de nuestros hijos, puedan sentirse humanos, puedan encontrarse reconocidos, valorados y creativos” (Cullen, 2008) .

3.3. LA CONSTRUCCIÓN PARTICIPATIVA

Es esencial considerar lo que significa el cambio curricular propuesto por el Documento Base y los LINEAMIENTOS CURRICULARES para los docentes de la EPJA y para quienes ejercen cargos con poder de decisión en el Sistema Educativo. Del mismo modo, es imprescindible tener en cuenta la participación de estos actores en el diseño de la estructura curricular que se propone.

Los/las docentes son actores protagónicos de los cambios educativos en la práctica cotidiana. Son quienes pueden ser la fuerza generadora del cambio áulico e institucional favoreciendo la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sólo con una actitud docente con la concepción y el enfoque presentado se logrará una efectiva transformación.

Las reformas curriculares no se resuelven solo a través de una resolución o un

decreto. El poder transformador lo tienen quienes diariamente ponen en ejercicio el rol docente. Innovar supone dudar, cuestionar certezas anteriores y ponerlas en conflicto con los nuevos desafíos.

Es por eso que los/las docentes tienen el derecho a participar activamente y a ser considerados, consultados, expresar sus expectativas, acuerdos y resistencias. Las jurisdicciones buscarán los mecanismos de participación más eficaces de acuerdo con el contexto particular de modo de asegurar una real participación por la cual la voz docente sea escuchada y tenga incidencia en las decisiones.

Ante esto surge la necesidad operativa de lograr la participación real y comprometida de los/las docentes, directores y supervisores a nivel nacional a la vez que se avance con el diseño de la estructura curricular, sin prolongarlo indefinidamente en el tiempo.

En las instancias participativas se incluirá de manera organizada, en los tiempos y espacios posibles, la voz de los/las estudiantes, como también de otros actores sociales, por ejemplo, representantes jurisdiccionales de la formación docente, Institutos de formación docente, otras modalidades y niveles educativos, representantes de organismos gubernamentales responsables de implementar políticas sectoriales y con entidades representativas de diferentes sectores sociales, entidades gremiales, cooperativas, organizaciones de la sociedad civil, Institutos de Investigación y Desarrollo Tecnológico y Universidades Nacionales.

3.4. PROCESO DE ESPECIFICACIÓN CURRICULAR

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

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

Según lo define Terigi (2004:102), *“en el proceso de especificación el currículum es objeto de una serie de transformaciones”* que se producen mediante las *“fuerzas operantes”* que actúan en el nivel jurisdiccional (meso) e institucional (micro) del sistema educativo. Por fuerzas operantes entiende a los *“procesos interrelacionados de control y apropiación en que los sujetos”* de cada nivel toman parte.

Establecer un vínculo entre el nivel federal y el nivel jurisdiccional basado en procesos de especificación, busca plantear una relación alternativa a la que tradicionalmente considera como mecanismos de control a los acuerdos realizados a nivel Federal. No se trata de un

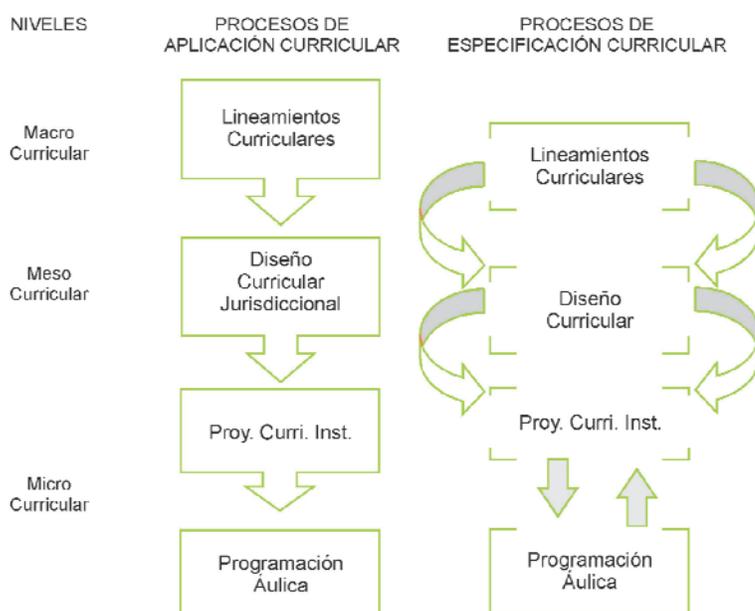
proceso unidireccional de aplicación de los LINEAMIENTOS CURRICULARES por parte de las jurisdicciones, sino de una compleja dinámica que implican los procesos de especificación (Terigi, 2004).

De acuerdo con Terigi (2004:117), “Lo que la hipótesis de especificación sostiene es que, independientemente de lo que crean quienes tienen a su cargo las políticas curriculares o quienes trabajan en ellas, siempre queda un espacio de operaciones para los sujetos; no se trata de un proceso unidireccional de control, sino de una compleja dinámica control/ apropiación.

En este sentido, y siempre según nuestro análisis, lo que distingue una política curricular de otra no es si este espacio existe, sino si se lo tiene en cuenta y de qué manera, en la definición de las políticas”.

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

GRÁFICO 1: COMPARACIÓN ENTRE LOS PROCESOS DE APLICACIÓN Y ESPECIFICACIÓN CURRICULAR



Las flechas circulares envolventes expresan que no se trata de un proceso de aplicación vertical, de arriba hacia abajo, sino que en los distintos niveles e instancias de aplicación los sujetos intervinientes tienen posibilidades de participar e intervenir.

Por lo expuesto, es condición sine qua non que se defina con claridad y precisión cuáles son los ámbitos de decisión y las estrategias que impulsen los procesos de especificación curricular a nivel jurisdiccional. De esta forma, se reconoce como una riqueza imprescindible la participación de las jurisdicciones y por este motivo, de un valor estratégico explicitar y fortalecer los procesos de especificación a nivel

jurisdiccional en el proceso de construcción del diseño curricular (Terigi, 2004).

3.5. LA FLEXIBILIDAD Y APERTURA AL CAMBIO

Cada jurisdicción tiene una visión propia de lo que implica el diseño de los LINEAMIENTOS CURRICULARES. Posee ricas experiencias pedagógicas y curriculares de la educación de jóvenes y adultos de acuerdo con el contexto y la historia vivida. Y, al mismo tiempo, tiene el desafío de revisar sus propios diseños curriculares, a la luz de lo establecido en la Resolución N° 118/10 CFE, y construir algo nuevo, una nueva estructura curricular modular para la EPJA, basada en los criterios de flexibilidad y apertura al cambio, que de respuesta a las peculiaridades contextuales.

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

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

En resumen, se trata de la necesaria apertura de las jurisdicciones para generar una estructura curricular realmente novedosa, viable y congruente con las orientaciones que surgen del DOCUMENTO BASE y los LINEAMIENTOS CURRICULARES para asumir lo mejor de sus tradiciones, reflexiones y aportes.

4. VISION ORIENTADORA

“En las situaciones límites, se encuentra lo inédito viable, y a veces, se encuentran razones para la esperanza y otras para la desesperanza.”

Paulo Freire, 1993

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

De acuerdo al marco teórico-político en que se enmarca este documento, el sentido de las prácticas sociales y ecológicas es el de “praxis” transformadora, que tiene una intencionalidad profundamente ética en dos sentidos: Liberadora y Emancipadora (Rebellato, 2005).

Es por lo expuesto que se busca proyectar los conocimientos en acciones, movilizar los saberes en función de aplicarlos e intervenir en SITUACIONES PROBLEMÁTICAS y en PROYECTOS DE ACCIÓN.

En este enfoque lo que se pretende es resignificar el conocimiento escolar a partir de SITUACIONES PROBLEMÁTICAS reales y PROYECTOS DE ACCIÓN en función de desarrollar y construir Capacidades. No se busca vaciar de contenidos a la educación sino que éstos se enmarquen en los principios que se mencionan en el DOCUMENTO BASE y en los LINEAMIENTOS CURRICULARES.

4.1. A NIVEL JURISDICCIONAL E INSTITUCIONAL

4.1.1 SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

Las SITUACIONES PROBLEMÁTICAS son aquellos aspectos o dimensiones de la compleja realidad jurisdiccional que comprometen existencialmente a los sujetos en tanto les provocan un dilema ético, un desmoronamiento de lo conocido hasta el momento, que irrumpen en el presente como algo nuevo que desconcierta y obturan la posibilidad de pensar a futuro.

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

Es por esta relevancia individual y social que las SITUACIONES PROBLEMÁTICAS generan un grado de conflictividad³ que requiere de los sujetos el pensar y mirar críticamente la realidad en que están inmersos para tomar conciencia de su importancia y poder generar acciones transformadoras. En otras palabras, que logren identificarlas, describirlas y, fundamentalmente, problematizarlas.

³Desde la Perspectiva Socio-crítica se reconoce el conflicto como algo inherente a las prácticas sociales y como elemento necesario para las relaciones entre los diferentes miembros que componen la sociedad y no con la valoración negativa que tradicionalmente se lo considera.

⁴ Orozco Fuentes (2009) propone relacionar el concepto de aprendizajes socialmente significativos (ASS) con la categoría de saberes socialmente productivos (SSP) que toma de Puiggrós y Gagliano (2004), entendiéndolos como saberes adquiridos en “la experiencia que constituyen estrategias compartidas que se vuelcan en proyectos, resignificando el papel del conocimiento como práctica social” (2009:71). Al relacionar los ASS con los SSP busca articular “prácticas escolares con prácticas comunitarias, sociales, culturales y productivas. Se aprende en la escuela, en vínculo con la comunidad a través de proyectos productivos y de servicio social, resignificando el vínculo curriculum-sociedad (2009:73).

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

4.1.2 PROYECTO DE ACCIÓN

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

Mediante el diseño y desarrollo de Proyectos de Acción se pone el énfasis en aprender haciendo, en aprender mediante la acción (Schön, D., 1992), combinando la capacidad de integrar la construcción de conocimientos con la capacidad de tomar decisiones, con actitudes de apertura y de creatividad transformadora del contexto.

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

Por lo expuesto, las SITUACIONES PROBLEMÁTICAS y los PROYECTOS DE ACCIÓN no son aquí considerados como una estrategia de aprendizaje más sino como una forma de apropiarse, construir y organizar el conocimiento promoviendo aprendizajes significativos y productivos⁴ para las personas jóvenes y adultas, por lo que se los consideran generadores de procesos de aprendizaje.

Este enfoque posibilita al mismo tiempo que nuevos ámbitos⁵ ignorados tradicionalmente en los diseños curriculares, incidan en las decisiones de la política curricular. Ello implica considerar como ámbitos valiosos la vida, experiencias y proyectos de organizaciones sociales, culturales, políticas, productivas y ecológicas.

4.1.3 CAPACIDADES Y CONTENIDOS

Optar por un enfoque del aprendizaje basado en el desarrollo y la construcción de capacidades requiere distinguirlas según su grado de generalidad y concreción. De acuerdo a lo señalado en los

⁵ "... a medida que se suceden los cuestionamientos a la escuela, se añaden otros ámbitos considerados valiosos: el mundo del trabajo, los desarrollos tecnológicos, las actividades corporales en general y deportivas en particular, la producción artística en sentido amplio, el campo de la salud, las múltiples formas de ejercicio de la ciudadanía, y tantos otros, ofrecen para diversos sectores de la sociedad, un universo de saberes y prácticas que la escuela debería transmitir". Terigi, F. (2004 : 53)

LINEAMIENTOS CURRICULARES las capacidades se diferencian en Generales y Específicas.

A- CAPACIDADES GENERALES

“Las CAPACIDADES GENERALES constituyen una referencia insoslayable como horizonte de toda propuesta educativa, así como para elaborar, articular y diseñar tanto las alternativas de enseñanza, como las propuestas curriculares jurisdiccionales, institucionales y docentes que sean necesarias en los diversos ámbitos y contextos. Se relacionan y articulan con los tres ejes básicos, establecidos en los LINEAMIENTOS CURRICULARES consensuados en las Mesas Federales de la EPJA.

Es por este nivel de generalidad y transversalidad que deben ser a su vez desagregadas en CAPACIDADES ESPECÍFICAS” (DOC. CAPACIDADES, 2010:8), que se desarrollan y construyen mediante los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir, que requieren un abordaje propiamente pedagógico-didáctico.

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

B- CAPACIDADES ESPECÍFICAS

Las siguientes características describen lo que es considerado propio de las CAPACIDADES ESPECÍFICAS:

- Están vinculadas a entornos concretos, es decir a las Situaciones Problemáticas o a los Proyectos de Acción, con los que participan en la construcción de los Núcleos Conceptuales¹.
- Su ejercicio aporta al desarrollo de las capacidades generales en un movimiento dialéctico en constante retroalimentación.
- Están centradas en los sujetos y se desarrollan cuando estos accionan o intervienen en las Situaciones Problemáticas y en los Proyectos de Acción o en otros ámbitos de la vida.
- Su desarrollo implica procesos de aprendizajes que sustentarán otros posteriores, posibilitando la educación permanente.
- Involucran actividades cognitivas y socio-afectivas, que se ponen en juego en las decisiones cotidianas, potenciando la posibilidad de accionar y transformar.
- Pueden traducirse en indicadores que den cuenta del grado de avance

¹ El concepto de Núcleo Conceptual será abordado en el Punto 4.1.3.C

alcanzado, por lo que son evaluables.

- Trascienden lo individual en cuanto su desarrollo involucra la interpelación del otro como partícipe de la propuesta de intervención.
- Su desarrollo pone en juego la interrelación de los saberes construidos a lo largo de la vida con los conocimientos nuevos, generando otros saberes.

Al asociar las CAPACIDADES ESPECÍFICAS a una SITUACIÓN PROBLEMÁTICA o al desarrollo de actividades mediante PROYECTOS DE ACCIÓN, surge un planteo de orden empírico: **Definir las CAPACIDADES ESPECÍFICAS a partir de SITUACIONES PROBLEMÁTICAS / PROYECTOS DE ACCIÓN *¿requiere prioritariamente emplear recursos de una disciplina o área, de varias disciplinas o áreas, de todas las disciplinas o áreas?***

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

El proceso de aprendizaje planteado desde disciplinas aisladas y fragmentadas no es suficiente para desarrollar un enfoque globalizador del conocimiento y, por consiguiente, construir capacidades. Desarrollar capacidades **no niega las disciplinas** sino que busca interrelacionarlas, requiere de un conocimiento **interdisciplinar** y en muchas oportunidades **transdisciplinar**, para la comprensión y solución de **SITUACIONES PROBLEMÁTICAS** y el desarrollo de **PROYECTOS DE ACCIÓN**.

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

Se trata de trabajar con la pedagogía de la pregunta y no de la respuesta acabada, con la complejidad de la vida, de aprender atendiendo a la diversidad cultural y lingüística como primera experiencia humana, de nutrirse del carácter holístico de los procesos educativos y de asumir que *“la creatividad propicia incertidumbres, mientras la repetición se conforma con la ilusión de certezas”* (Calvo Muñoz, 2008:44). En definitiva se propone generar procesos de aprendizaje dialógicos, críticos y creadores de nuevas relaciones posibles tanto a nivel cognitivo, emocional, social y ecológico.

⁷ Lorenzatti propone la construcción de los NÚCLEOS CONCEPTUALES con el objetivo de organizar el conocimiento en los centros educativos de jóvenes y adultos a partir de “las distintas problemáticas que los alumnos atraviesan en la realidad de su vida cotidiana” (2005:40). Se tomó en préstamo la categoría de Núcleos Conceptuales, si bien se la resignificó al ponerla en función de la SITUACIÓN PROBLEMÁTICA o PROYECTOS DE ACCIÓN y las CAPACIDADES ESPECÍFICAS, conformando así un MÓDULO.

C- EL NÚCLEO CONCEPTUAL

La propuesta que se presenta se diferencia de la perspectiva tradicional que organiza la estructura curricular desde las disciplinas y áreas, ya que aquí se consideran a **las SITUACIONES PROBLEMÁTICAS/PROYECTOS DE ACCIÓN y a las CAPACIDADES ESPECÍFICAS como componentes organizadores y estructurantes de la construcción del conocimiento.**

Dicho de otro modo, los conceptos y contenidos de cada área o disciplina no se seleccionan ni se validan en función de su autonomía disciplinar, sino a partir de la pertinencia de estos contenidos con la SITUACIÓN PROBLEMÁTICA/PROYECTO DE ACCIÓN y las Capacidades Específicas.

Es por ello que nos referimos a **NÚCLEO CONCEPTUAL** (Lorenzatti, 2005)⁷, entendiéndolo por tal a la red integrada por conceptos claves⁸ de las disciplinas y áreas que están en función de comprender, interpretar y transformar las SITUACIONES PROBLEMÁTICAS o comprender, interpretar y desarrollar los PROYECTOS DE ACCIÓN.

Son considerados conceptos claves en el sentido que le posibilitan a los estudiantes la comprensión de:

“por qué” y “cómo” se constituyen las SITUACIONES PROBLEMÁTICAS y “para qué” se busca su transformación.

“en qué consiste” y “por qué” se realizan y “para qué” y “cómo” se desarrollan los PROYECTOS DE ACCIÓN (Spinoza, 2007).

Los conceptos claves no se identifican con los conceptos mínimos o básicos en el sentido de elementales (Lorenzatti, M., 2006).

Es un esfuerzo falaz la enseñanza de los conocimientos de una manera fragmentada, técnica e instrumental. Es pura ilusión la acumulación de información que apuesta a continuar reproduciendo una escuela sin sentido, desaprovechando *“la oportunidad histórica de acudir a la raíz de los problemas sociales y culturales en los que debería tener ciertamente un papel relevante”* (Martínez Bonafé, 1999: 232).

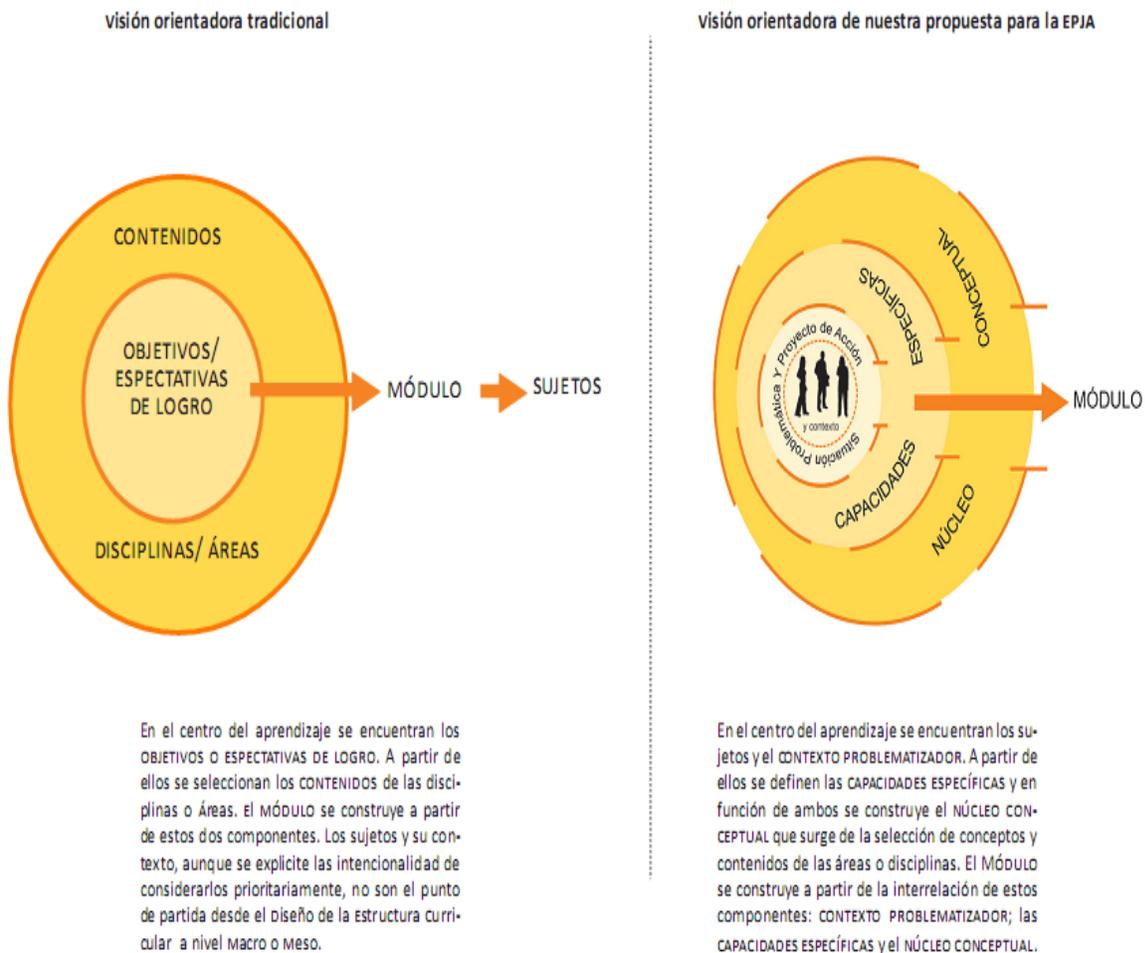
A través de la construcción de los NÚCLEOS CONCEPTUALES *“se pretende activar un pensamiento globalizador y de totalidad sobre las realidades experienciales”* que implican las SITUACIONES PROBLEMÁTICAS o PROYECTOS DE ACCIÓN (Martínez Bonafé, 1999: 234).

El NÚCLEO CONCEPTUAL es funcional a la SITUACIÓN PROBLEMÁTICA o PROYECTO DE ACCIÓN y a las CAPACIDADES ESPECÍFICAS. Esto permite un abordaje conceptual de las problematizaciones identificadas y de los proyectos seleccionados. Con estos elementos se organizarán los **MÓDULOS.**

⁸ Con Martínez Bonafé (1999: 241) nos referimos a conceptos claves “como meta-conceptos que activan un pensamiento de síntesis sobre las prácticas sociales en la que nos vemos directa o indirectamente involucrados en nuestra vida cotidiana. Algo así como herramientas conceptuales y metodológicas que activamos y enriquecemos a través de los procesos educativos y con las que emitimos juicios críticos y tomamos decisiones sabias en relación con nuestro mundo social” y que (...) “no se activan en abstracto, sino en relación con algún ámbito de nuestra experiencia vital”

Gráfico 2: Comparación de construcción de los Módulos de acuerdo con la Visión Orientadora propuesta

Nivel Jurisdiccional / Institucional



4.1.4 UNIVERSO SITUACIONAL: Construcción Social

A- ¿QUÉ SE ENTIENDE POR UNIVERSO SITUACIONAL?

Por Universo Situacional se comprende al conjunto de las Situaciones Problemáticas y Proyectos de Acción en interrelación, producto de una visión compartida, a nivel jurisdiccional e institucional, de los intereses y expectativas de la vida de las personas jóvenes y adultas y de su contexto.

El Universo Situacional es una construcción social, es un recorte de la complejidad con la que se percibe la realidad, que se hace con el fin de que el proceso de enseñanza y de aprendizaje asuma como punto de partida las principales Situaciones Problemáticas y los Proyectos de Acción productivos a

desarrollar por las personas jóvenes y adultas. Por este motivo, no se lo entiende como un fiel reflejo de la realidad de los sectores socialmente excluidos sino como una interpretación de su situación de opresión, comprensión de sus valores culturales y el reconocimiento de sus derechos y de su capacidad creativa de transformar la injusticia social y construir una sociedad igualitaria.

B- ¿QUIÉNES CONSTRUYEN EL UNIVERSO SITUACIONAL JURISDICCIONAL E INSTITUCIONAL?

En consonancia con el criterio de participación y de especificación curricular la construcción del Universo Situacional es una tarea que tiene que decidir cada Jurisdicción y cada Comunidad Educativa de los espacios formativos.

Además de los integrantes de los equipos técnicos-pedagógicos, de posibles comisiones formadas específicamente para el Diseño Curricular jurisdiccional, se podrá elaborar una estrategia que posibilite la participación de los actores claves en la educación de jóvenes y adultos que se han explicitado en el punto 3.3.

De esta forma, el Universo Situacional no es una expresión directa de las Situaciones Problemáticas sentidas por las personas jóvenes y adultas ni de Proyectos de Acción decididos por ellos, sino que como se ha mencionado refiere a una comprensión e interpretación de la cosmovisión* de los estudiantes construida en forma participativa y consensuada entre los actores intervinientes en el nivel jurisdiccional e institucional.

* Por cosmovisión se entiende "el modo en que se relacionan con ellos mismos, con la naturaleza, con los otros, con los bienes y la historia, con la transcendencia y el sentido de la vida" (Bolton, 2006: 123)

4.2 A NIVEL FEDERAL

4.2.1 Contexto Problemizador

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

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

De esta manera, al percibir el mundo social y ecológico como un sistema abierto de círculos concéntricos interconectados, se puede avanzar en su comprensión y transformación mediante una doble vía: una, que va desde el

entorno específico donde las personas jóvenes y adultas desarrollan los procesos de aprendizaje hacia contextos más englobantes, y la otra que se aproxima al entorno institucional/jurisdiccional desde el contexto nacional, latinoamericano y mundial.

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

La opción conceptual mencionada también facilita la articulación curricular que se realiza entre el Nivel Federal y Jurisdiccional mediante el proceso de especificación que transforma cada Contexto Problematizador en las posibles Situaciones Problemáticas y Proyectos de Acción de acuerdo con la realidad de cada Jurisdicción e Institución.

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

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

4.2.2 UNIVERSO CONTEXTUAL: CONSTRUCCIÓN SOCIAL

A- ¿QUÉ SE ENTIENDE POR UNIVERSO CONTEXTUAL?

Se lo concibe como el conjunto de Contextos Problematizadores interconectados producto de una construcción, organización y selección de las necesidades, de los valores, deseos y aspiraciones, y derechos de las personas jóvenes y adultas.

Por lo dicho anteriormente, el Universo Contextual también es una construcción social, un recorte de la trama compleja con la que se percibe la realidad a nivel jurisdiccional, nacional, latinoamericano y mundial.

En el apartado 6 se desarrollan los doce Contextos Problematizadores propuestos, que conforman el Universo Contextual de la EPJA constituyendo la base común a partir de la cual las Jurisdicciones construirán el Universo Situacional.

B- ¿Quiénes construyen el Universo Contextual?

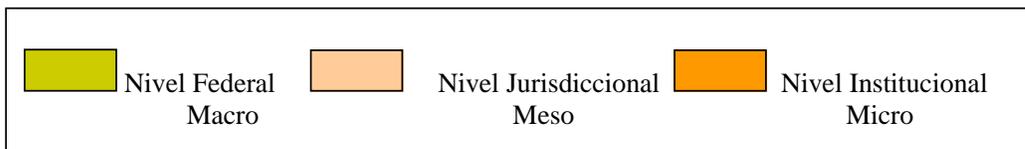
En la presente fase del diseño de la Estructura Curricular, la Comisión Ad Hoc ha trabajado elaborando la propuesta que se presenta en este Documento.

Se agradece la intervención de otros actores, de forma particular la

cooperación de los equipos técnicos jurisdiccionales y profesionales consultados por los integrantes de la Comisión. Se valoran también los aportes brindados por los participantes en la Mesa Federal del 25 de agosto del año 2011 en el espacio destinado a la presentación del informe de avance del trabajo que venía realizando la Comisión hasta ese momento.

Se propone que los responsables de continuar con el diseño de la Estructura Curricular planifiquen estrategias que posibiliten la participación a Nivel Federal de los diversos actores vinculados con la EPJA.

Gráfico 3: Universo Situacional y Universo Contextual



4.3. ¿EN QUÉ SENTIDO HABLAMOS DE MÓDULO?

En los Lineamientos Curriculares se define al Módulo como: “*el componente curricular referido a un campo de contenidos que constituye una unidad de sentido que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente evaluables, con un importante grado de autonomía en relación con la estructura curricular de la que forma parte*”(Párrafo 18).

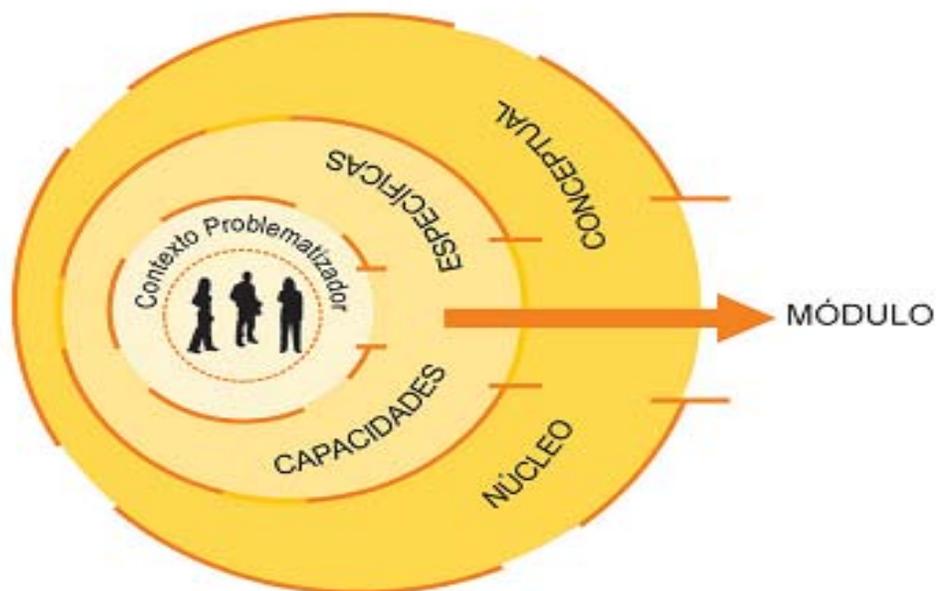
“El campo de contenidos que constituye la unidad de sentido de cada Módulo pueden ser las áreas o campos de saberes. A su vez, un Módulo puede estar formado por secciones o unidades organizadas de distintas formas según diversos criterios, tales como núcleos de contenido o niveles de aprendizaje”. (Párrafo 20).

Se puede observar en estos párrafos que queda sin una precisa definición qué es lo que constituye la unidad de sentido del Módulo, ya que se menciona como una posibilidad el que sean las áreas o campos de saberes.

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

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

Gráfico 4: Visión Orientadora de la Estructura Curricular Modular a Nivel Federal



En el centro del aprendizaje se encuentran los sujetos y el CONTEXTO PROBLEMATIZADOR. A partir de ellos se definen las CAPACIDADES ESPECÍFICAS y en función de ambos se construye el NÚCLEO CONCEPTUAL que surge de la selección de conceptos y contenidos de las áreas o disciplinas. El MÓDULO se construye a partir de la interrelación de estos componentes: CONTEXTO PROBLEMATIZADOR; las CAPACIDADES ESPECÍFICAS y el NÚCLEO CONCEPTUAL.

Al considerar el párrafo 20 de los Lineamientos Curriculares, donde se expresa que "*Corresponde a las jurisdicciones definir el campo de contenidos y la organización de cada módulo*", surge una tensión entre aquellos aspectos de la estructura curricular que, si bien pueden ser decididos desde lo jurisdiccional, requieren de acuerdos a nivel nacional para posibilitar la movilidad de los estudiantes por el territorio.

Es por este motivo, que se considera pertinente el proceso de especificación curricular propuesto, dado que permite articular las decisiones tomadas en el Nivel Jurisdiccional con el Nivel Federal.

5- LA ESTRUCTURA CURRICULAR

Antes de avanzar en el diseño de la Estructura Curricular se mencionan, en el cuadro que se presenta a continuación, los componentes ya definidos en los Lineamientos Curriculares de la EPJA y los que surgen de la propuesta que se presenta en el punto 4.

Cabe recordar que los mismos Lineamientos Curriculares prevén que “Como toda referencia a aspectos del currículo, lo que se presenta es factible de mejorarse y enriquecerse con los aportes de todos los actores involucrados y a medida que se avance en su implementación”. (Párrafo 14).

Cuadro 1: Componentes de la Estructura Curricular

Nivel Educativo	Ejes Básicos	Ciclo	Módulos				Carga de trabajo total	
			Contexto Problemático – Nivel Federal	Situac. Problemát. y Proy. de Acción Nivel Jurisdic/Inst.	Capac. Específ.	Núcleo Conceptu	Hs. Reloj de trabajo independiente del estudiante	Hs. Reloj de contacto estudiante docente
Primario	Las interacciones humanas en contextos diversos Educación y Trabajo La educación como fortalecimiento de la ciudadanía	Alfabetización ----- 1º Ciclo						
		Formación Integral ----- 2º Ciclo						
		Formación por proyectos ----- 3º Ciclo						
Secundario	Las interacciones humanas en contextos diversos Educación y Trabajo La educación como fortalecimiento de la ciudadanía	Formación Básica						
		Formación Orientada						



Componentes establecidos en los Lineamientos Curriculares de la EPJA



Componentes establecidos en los Lineamientos Curriculares de la EPJA sobre los que se proponen modificaciones



Componentes propuestos

Respecto de los Ejes Básicos son el marco referencial que atraviesa transversalmente la propuesta del diseño curricular. No se los considera como estructurantes del conocimiento como en la visión tradicional ya que, tal cual se ha señalado, son los Contextos Problemáticos a nivel federal, y las Situaciones Problemáticas y los Proyectos de Acción a nivel jurisdiccional e

institucional, los que determinarán la forma de apropiarse, construir y organizar el conocimiento. Por lo tanto, estos ejes se abordarán en función de ellos.

A continuación se presenta una introducción sobre los Niveles y Ciclos de la EPJA, con la pretensión de aportar elementos para su revisión y redefinición que afirmen el sentido propio que tienen. Se pasa luego a la distribución de Módulos en cada uno de ellos.

5.1. Niveles y Ciclos

Respecto a los Ciclos, los Lineamientos Curriculares establecen que: *“Cada ciclo formativo se define como: un trayecto de formación, integrado por varios módulos, que permite al estudiante apropiarse de una serie de capacidades de un determinado cuerpo de saberes y que como tal es certificable como etapa de la educación primaria o secundaria.*

Los ciclos formativos no deben ser necesariamente consecutivos ni se corresponden con la idea de ciclo lectivo, sino que rompen con los límites que impone el sistema anualizado”. (Lineamientos Curriculares. Párrafos 33 y 34).

5.1.1. Los ciclos formativos del nivel primario

1º Ciclo:

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

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

Se puede decir que el primer ciclo invita al estudiante a representar la vida cotidiana en otros lenguajes y a repensar su contexto, su historia, intereses y expectativas junto a su escritura, construyendo su universo vocabular.

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

La comprensión de la estructura del sistema de escritura se ubica en el centro del ciclo. Producir un texto lecturable enfocado en la comunicación escrita, en un “otro” que comprende lo que “uno” escribe, es una capacidad fundante para este ciclo. Cuando el sujeto reconoce los principios del sistema alfabético alcanza una autonomía que le posibilita continuar su dominio de la escritura y la lectura en otro ciclo formativo.

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

Se considera necesario tener en cuenta lo expresado en los Lineamientos Curriculares respecto a que: *“Existen programas y planes de alfabetización a nivel nacional y jurisdiccional que orientan sus acciones a los mismos propósitos, con un alcance a sectores que el sistema educativo formal no siempre logra convocar. Los saberes de quienes han sido alfabetizados dentro de estos programas y planes deberán integrarse en el Ciclo de Alfabetización de Nivel Primario para su certificación”* (Lineamientos Curriculares. Párrafo 40).

2° Ciclo

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

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

El propósito es que los estudiantes confronten e integren sus saberes con construcciones discursivas científicas que poseen características epistemológicas definidas y utilizan sus propias cajas de herramientas para pensar a los sujetos y sus contextos: universos científicos que se ponen a dialogar con los Contextos Problematizadores y que los estudiantes, en este ciclo, deben reconocer y utilizar.

Para lograrlo, se plantea abordar los Contextos Problematizadores desde un pensamiento sistémico que evite el encierro en una disciplina, las respuestas parciales y focalizadas en una sola área. Propone interrelaciones de los saberes que otorguen profundidad a la reflexión, por lo tanto, el ciclo debe generar Módulos que posibiliten establecer relaciones entre diferentes dimensiones, realizar análisis en diversas escalas, establecer analogías, comparaciones, inferencias que desnaturalice la fragmentación del conocimiento.

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

3º Ciclo

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

Desde esta mirada, el ciclo acredita el nivel primario y propone el desafío de pensar las alternativas para logra la continuidad educativa. Supone suscitar expectativas, deseos y confianza en las posibilidades de los sujetos para transitar otros niveles educativos. Un horizonte que resignifica al ciclo desde la articulación con otras instancias educativas, ya sea de nivel secundario, formación profesional u otros espacios de educación permanente.

Esta articulación ensaya un conjunto de acciones de acompañamiento, una búsqueda que no tiene punto de llegada, ni proceso lineal, un propio proyecto de aprendizaje en sí mismo donde se despliegan las dudas personales y las condiciones reales de las propuestas existentes para la continuidad educativa. Dicho de otro modo, desistir de la idea de un muestrario de ofertas educativas para incorporar un criterio ético de orientación, interesarse por las potencialidades de cada estudiante, situarse en los contextos que habitan y abrir un diálogo con las propuestas de posibles trayectos educativos.

5.1.2. Los ciclos formativos en el nivel secundario

Quienes ingresan actualmente a la EPJA a partir de este Nivel educativo traen incorporadas las formas tradicionales de organización y de enseñanza del sistema educativo. La construcción de un vínculo pedagógico distinto, con diálogo e intercambio para construir una educación vinculada a sus propias vidas que los compromete con un aprendizaje diferente, suele requerir un proceso de adaptación de los/las estudiantes, ya que sus expectativas educativas están signadas por esas experiencias anteriores. Ello requiere el tener que despertar en los estudiantes el deseo de apropiarse de conocimientos vinculados con múltiples aspectos de la vida y la cultura y no solo los utilitarios. (Brusilovsky, S., 2005).

Lo mencionado es una de las tantas particularidades que hacen a la especificidad de los sujetos de la EPJA, muchas de ellas mencionadas en el Documento Base, y todas insoslayables al momento de diseñar tanto la estructura curricular como las estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

Es en este nivel donde el deseo y el placer por el conocimiento, el desarrollo de la autonomía para gestionar proyectos individuales y colectivos y la capacidad de análisis crítico adquieren mayor relevancia para que la persona joven y adulta culmine la educación obligatoria con ansias de continuar ampliando sus conocimientos, fortalecido como ciudadano comprometido para participar activamente en pos del bienestar personal y colectivo.

Ciclo de Formación Básica

En este Ciclo se abordan los mismos Contextos Problematizadores que en el Nivel Primario, pero en función de un mayor desarrollo y construcción de capacidades específicas y profundizando los núcleos conceptuales o incorporando otros de mayor nivel de complejidad.

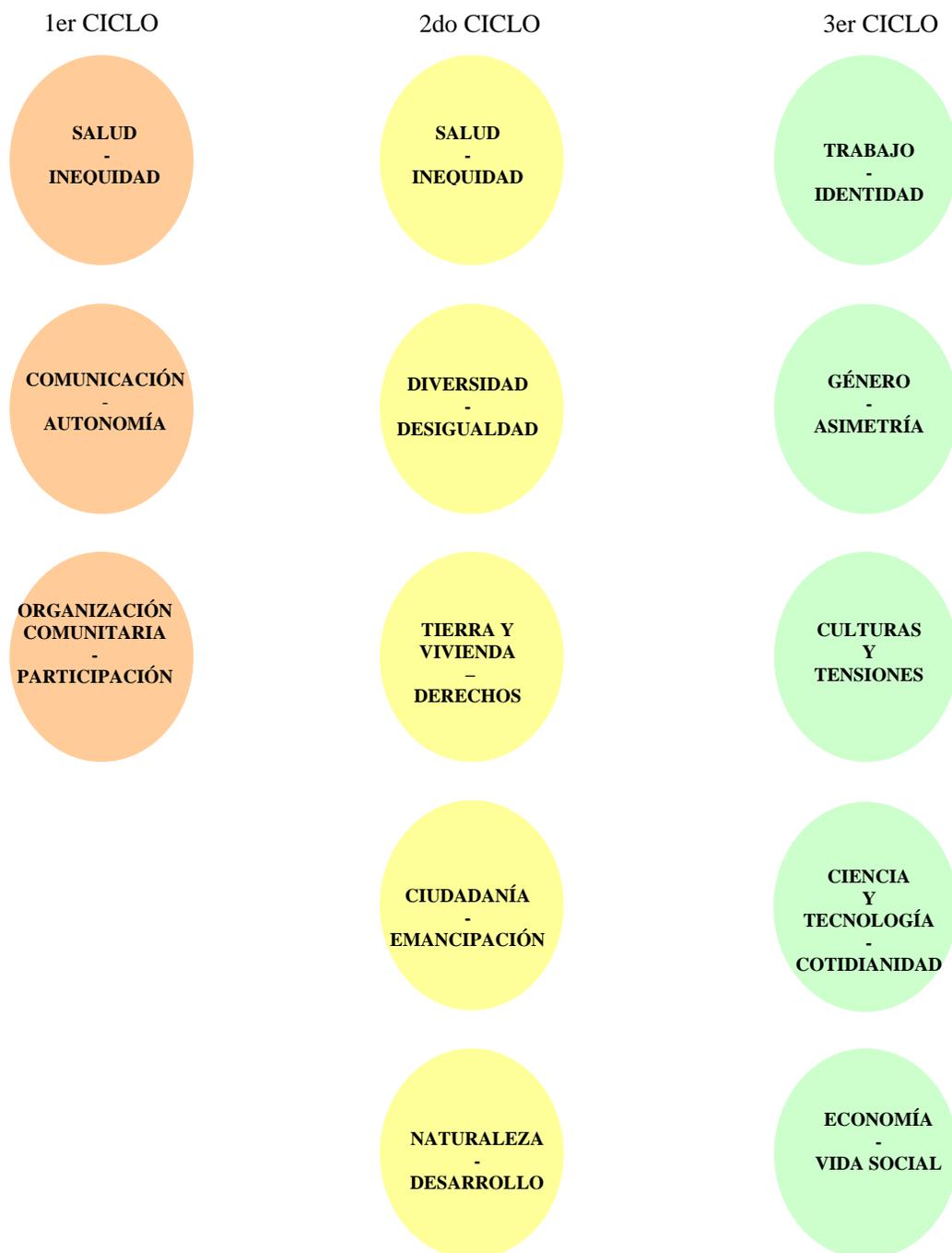
Ciclo de Formación Orientada

Para este Ciclo se deberán definir cuántas y cuáles son las orientaciones que la modalidad ofrece a las personas jóvenes y adultas, tal como lo establece la Resolución N° 84/09 CFE.

En esta Comisión se planteó este tema y surgieron opiniones divididas entre seleccionar siete orientaciones, tres o una. Si bien cada una de estas posiciones estaba fundamentada, merece que el debate sea profundizado, tarea que queda pendiente para la próxima etapa de diseño de la estructura curricular.

Por lo expuesto, la propuesta de distribución de los Módulos se realizó sólo para el Ciclo de Formación Básica. Para el Ciclo de Formación Orientada la selección dependerá de la/s orientación/es que se definan.

5.1.3. Distribución de los Módulos Nivel Primario

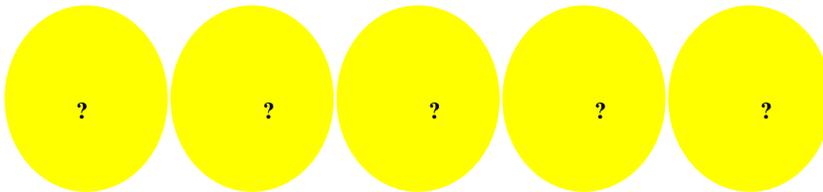


Nivel Secundario

CICLO BÁSICO (75% de la carga horaria)



CICLO ORIENTADO (25% de la carga horaria)



Los signos de interrogación en algunos círculos indican que los Módulos de este ciclo se decidirán a nivel federal de acuerdo con la/s orientación/es que se adopten.

Se ha considerado que el Contexto Problematizador referido al tema Salud tiene una incidencia fundamental en la vida de las personas en tanto las condiciones vitales son sustento esencial para el desarrollo de las capacidades específicas a desarrollar en los otros contextos. Por esta razón se supone que requiere una mayor carga horaria, dando origen a dos Módulos. De ahí que el Nivel Primario tenga un total de trece Módulos.

6. EL UNIVERSO CONTEXTUAL DE LA EPJA.

6.1. Contextos Problematizadores.

Se han seleccionado doce Contextos Problematizadores que se

consideraron con mayor incidencia en el desarrollo individual y colectivo de los/las estudiantes de la EPJA. A partir de ellos se identificarán las situaciones problemáticas y los proyectos de acción a nivel jurisdiccional que dan origen a los Módulos. El abordaje de los mismos abre y cierra un proceso de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido es importante no confundirlos ni con ejes temáticos ni con estrategias de aprendizaje.

Si bien constituyen un recorte del Universo Situacional, necesario para su tratamiento, existe entre ellos una íntima relación, como en la realidad misma, por lo cual sus fronteras se desdibujan y es posible encontrar aspectos que aparentemente se superponen, pero en realidad resultan complementarios pues son mirados desde distintos puntos de vista.

Cada Contexto Problematizador se presenta mediante un desarrollo que contiene la problematización, el cual no es exhaustivo, y expresa los aspectos fundamentales de la problemática, la perspectiva o enfoque con que se lo describe y el rol de la EPJA en relación con las posibilidades de abordarlo con los/las estudiantes. También se sugieren algunas posibles situaciones problemáticas y proyectos de acción.

El orden en el que a continuación se presentan los Contextos no expresa jerarquización, ya que todos revisten la misma importancia.

Enunciado de los Contextos Problematizadores

1. Dicotomía entre el desarrollo y el cuidado de la naturaleza.
2. Naturalización de la inequidad en el acceso a las determinantes de la salud.
3. El mundo del trabajo en la nueva configuración social, política y cultural.
4. Las relaciones asimétricas de género y su incidencia en la construcción de identidades.
5. Diversidad sociocultural y desigualdad.
6. El Sujeto ante un nuevo contexto histórico: de la ciudadanía formal a las prácticas emancipadoras.
7. El poder de lo comunicacional y su incidencia en la construcción de identidades autónomas individuales y colectivas.
8. La apropiación cultural y las tensiones interculturales.
9. Desnaturalización de lo tecnológico: visibilizar la producción científica en lo cotidiano.
10. El desafío de construir la organización comunitaria como espacio de participación ciudadana y de gestión de demandas comunes.
11. Derecho a la tierra y vivienda: Identidad, dignidad y oportunidades para todos.
12. La dimensión económica y sus efectos en la vida social.

Desarrollo de los contextos Problemáticos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El ambientalismo superficial solo se interesa en un control y una gestión más eficaz del ambiente natural en beneficio del ser humano; el movimiento de la ecología fundamentada en lo ético, reconoce que el equilibrio ecológico exige una serie de cambios profundos en nuestra percepción del papel que debe jugar el ser humano en el ecosistema planetario. La ecología es una ciencia de relaciones entre todos los seres del universo; en este sentido el ser humano es uno de esos elementos generadores de relaciones. Una propuesta ecológica basada en las relaciones, interconexiones y auto organización de los diferentes ecosistemas, tiene que superar esa visión ambientalista por reduccionista, anti armónica y conservacionista.

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

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

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

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

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

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

Contribuir a la problematización del entorno y de la propia conciencia sobre el mismo, posibilitando la generación de saberes que permitan la transformación de ese entorno y de esa conciencia. Romper la inercia, entendiendo a la educación como espacio propicio para que las personas jóvenes y adultas debatan, reflexionen, creen proyectos, y expongan en sectores de mayor nivel de responsabilidad nacional y local el cuidado del ambiente.

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

Situaciones Problemáticas posibles:

- -Pérdida de biodiversidad.
- -Deforestación. Pérdidas de suelos fértiles y desertificación
- -Contaminación del agua
- -Manejo de residuos sólido. -Basurales a cielo abierto.
- -Cambio climático

Proyectos de Acción posibles:

- -Elaboración y participación en un proyecto de cuidado y mejoramiento de los espacios públicos y domiciliarios, con participación de las organizaciones barriales, que incluya:
 - Colocación de cestos para residuos, plantación de árboles y flores
 - Clasificación de la basura domiciliaria y su reciclado
 - Charlas sobre ecología
- Buscar y Socializar la legislación vigente acerca del ambiente y naturaleza con los vecinos, encarar diagnósticos de las necesidades barriales y urbanas, más urgentes en cuanto a la naturaleza y el ambiente. Elaborar propuestas a nivel vecinal y municipal, compartir la discusión con integrantes de la comunidad y participar del seguimiento para su aplicación.

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

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

La salud entendida como un proceso incorpora los conflictos personales y sociales como elementos constitutivos, invitando a la acción frente al conflicto y

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

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

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

Los recursos naturales del planeta están siendo agotados y la degradación ambiental resultante amenaza la salud de todo el mundo, sobre todo de las/los pobres.

La persistencia de enfermedades prevenibles, el resurgimiento de otras como tuberculosis, mal de Chagas, dengue, cólera y el surgimiento y sostenimiento del V.I.H-S.I.D.A muestran la falta de compromiso de los Estados con los principios de equidad y justicia.

Para combatir la crisis mundial de salud se necesita emprender acciones a todos los niveles: individual, comunitario, regional, nacional y mundial.

El derecho a un nivel de vida adecuado para el desarrollo avanza hacia acciones y políticas públicas estatales o no estatales, destinadas a la protección de la población.

Uno de los desafíos que se nos presenta en el ámbito educativo es el de las acciones de prevención con un enfoque integral que promueva la salud reconociendo su carácter histórico y social. Se entiende a la prevención como *“una construcción permanente de espacios más saludables, de apertura de alternativas y no como una mera transmisión de prescripciones”* (TOUZÉ, Graciela; 2010:14).

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

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

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

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

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

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

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

En este fluir de saberes, también circulan las necesidades de espacios de intercambio para visibilizar, compartir y ser escuchados en las distintas situaciones contextuales que atraviesan. Ocupan un lugar importante las problemáticas de alimentación y nutrición adecuadas, hábitos de preservación de la salud pública, educación sexual integral, aborto, abuso, embarazos no

buscados-deseados, infecciones de transmisión sexual (I.T.S), enfermedades de transmisión sexual (E.T.S), enfermedades infectocontagiosas más comunes, enfermedades endémicas, situaciones de violencia social y de género, inclusión de educación especial, consumo problemático de sustancias socialmente permitidas (tabaco, alcohol, fármacos) y las no legales en nuestra sociedad, relaciones interpersonales, soledad, viudez, necesidad de vinculación con diferentes espacios de socialización y recreación, entre otros. Educar para la salud en la educación de jóvenes y adultos incluye un recorrido de construcción colectiva permanente en el trayecto educativo y no solamente con la impronta de la terapéutica y con epicentro en la acción de individuo sobre individuo.

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

La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se involucra en las acciones que está desarrollando el Ministerio de Educación de la Nación desde el ámbito educativo relacionado con la prevención del consumo problemático de drogas, educación sexual integral (Ley N° 26.150) y otras, articulando desde los centros educativos, junto a otras instituciones. Estas acciones permiten visibilizar los derechos y los posibles mecanismos para ejercitarlos, proporcionando conocimientos, fortaleciendo las capacidades para asumir una vida responsable y contribuyendo a la tarea de eliminar todo concepto de prejuicio, estereotipo o prácticas basadas en la intolerancia.

Posibles Situaciones Problemáticas:

- Acceso desigual a las diferentes determinantes sociales de la salud, producto de políticas económicas mundiales que conllevan o provocan inequidad e injusticia.
- Naturalización de la concepción de la medicina científica como única posible en relación con los procesos salud-enfermedad, manifestándose desvalorización y/o discriminación de las medicinas ancestrales indígenas y populares.
- Prejuicios y mitos respecto a ciertos saberes y prácticas habituales de cada comunidad para resolver cuestiones de comportamiento frente a enfermedades, accidentes y saneamiento, y que obstaculizan una construcción colectiva.
- Malnutrición debido a hábitos alimentarios inadecuados por desconocimiento de aspectos nutricionales y por falta de acceso a los alimentos, teniendo en cuenta las características contextuales.

- Naturalización de situaciones que invisibilizan y vulneran derechos a una vida sexual plena y saludable obedeciendo a creencias y prácticas racionalizadas y heteronormativas.
- Consumo problemático de sustancias tóxicas adictivas que atraviesa todos los estratos sociales y todos los grupos etarios.

Posibles Proyectos de Acción:

- Construcción de una huerta orgánica comunitaria, en el espacio del centro educativo o en otro espacio gestionado por los/las estudiantes.
- Cultivo de hierbas aromáticas y elaboración de productos como aceites esenciales, cremas naturales, vinagres aromáticos.
- Proyecto de integración con otras instituciones de la comunidad como:
 - ❖ los centros de salud, realizando relevamientos sobre los recursos y acciones que ellos llevan y aportar alternativas construidas grupalmente. Pueden plasmarse en una producción escrita en forma de cartilla, guía, afiche, folleto y distribuirlos. En talleres que circule la palabra. En participaciones radiales. Realizando un organigrama para distribuirse la tarea de solicitar los turnos de control en el centro de salud.
 - ❖ Los comedores comunitarios, con los cuales se pueden establecer diferentes relaciones: con la huerta, cultivo de hierbas aromáticas, higiene personal y manipulación de alimentos, confección de utensilios y ropa adecuada, gestión para obtener variados alimentos.
 - ❖ Los centros de formación profesional, con quienes articular para realizar un proyecto de cocina, carpintería, albañilería, plomería, entre otros, según las necesidades de acceso a algunas de las determinantes de la salud que evalúe el grupo.(agua potable, agua para riego, cloacas)
- Participación en una campaña o en talleres de prevención de violencia familiar, plasmándose de diferentes formas como por ejemplo: teatro leído, teatro hablado, otras expresiones artísticas.
- Presentación de una nota en el Municipio que aporte soluciones a problemáticas que afecten a la comunidad referidos a recolección y tratamiento de los residuos.

6.1.3. EL MUNDO DEL TRABAJO EN LA NUEVA CONFIGURACIÓN SOCIAL, POLÍTICA Y CULTURAL

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

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

Las instituciones educativas de la EPJA reciben cotidianamente a **personas** jóvenes y adultas cuyas inquietudes principalmente están ligadas a sus necesidades de conseguir trabajo y sustento para la familia; es por ello que buscan culminar sus estudios formales y de esta forma acceder a mejores oportunidades, insertarse en el mundo laboral o continuar estudios superiores. En muchos casos, estas instituciones se configuran como el nexo principal entre sus experiencias cotidianas y la posibilidad de proyectar un futuro en mejores condiciones; la institución educativa *“les brinda (a los sujetos) puentes y redes con el empleo que de otros modos estarían vedadas... ..estos puentes que logran quebrar circuitos cerrados muestran la importancia de que las intervenciones no se conciben simplemente como el acceso a un conocimiento valioso, útil y/o significativo, sino también con una clara conceptualización de los obstáculos que operan en los mecanismos de selectividad del mercado de trabajo”* (Jacinto, 2008). De esta forma, una preocupación de la educación de jóvenes y adultos es proporcionar herramientas para que los sujetos puedan aproximarse a las concepciones en torno al mundo del trabajo, recuperar sus

experiencias y vivencias y desarrollar capacidades requeridas en el ámbito laboral actual.

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

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

La complejidad del mundo del trabajo implica diversas interacciones entre personas (con sus trayectorias, historias de vida y proyectos de futuro) con las distintas instituciones y organismos (con sus identidades y propósitos) en un contexto determinado. A partir de las particularidades existentes, surgen también nuevas circunstancias, nuevas representaciones, nuevos valores, que se conjugan con la cultura y pertenencia social de cada grupo particular. Es a partir de su propia cultura desde la cual el sujeto percibe la realidad y le da sentido, conformando un conjunto de percepciones, pensamientos, valores, y comportamientos que nos permiten ser y actuar frente al mundo. Sin embargo, no existe una cultura única y universal, sino diferentes culturas. La sociedad se constituye a partir de grupos diferentes, que luchan en el interior de la misma a partir de una desigual apropiación de la riqueza, bienes materiales y simbólicos. Lo importante es entender que, *“mediante un análisis reflexivo de las posibilidades y los condicionantes sociales que se imponen a las personas, se puede facilitar la revalorización de las percepciones que las mismas tienen de sus prácticas y de sus posibilidades, ayudándolas a elaborar diferentes estrategias de acción para insertarse laboralmente”* (Ferraro y Aparicio, en publicación).

De este modo, problematizar el contexto del mundo del trabajo supone no solo poner énfasis en el aprendizaje de las capacidades necesarias para el trabajo, sino también en el fortalecimiento de la capacidad de comprender la realidad y de participar de manera organizada en ella, a través del reconocimiento y desarrollo de los saberes adquiridos a lo largo de su trayectoria laboral y de

vida. La educación puede contribuir a la inserción social de los sujetos en el mundo del trabajo si parte de reconocer y diagnosticar los problemas de la realidad cotidiana local, estimulando la formulación de preguntas básicas, que le permitan problematizar su realidad y generar los conocimientos necesarios para comprender y transformar organizadamente la manera en que se desarrollan actualmente las relaciones de trabajo que generan exclusión social y pobreza.

Posibles Situaciones Problemáticas

- Mercado de trabajo y producción local: tensiones y alternativas.
- Desocupación y búsqueda de empleo.
- El trabajo doméstico como nueva identidad laboral: nuevos derechos adquiridos frente a antiguas representaciones sociales.
- La desigualdad de género en el mundo del trabajo.

Posibles Proyectos de Acción

- Diseño de estrategias de búsqueda de empleo y/o trabajo autónomo como proyecto personal y colectivo: reflexionar sobre el proyecto ocupacional de los estudiantes a partir de sus propios intereses, necesidades y las demandas laborales de la región.
- Generación de emprendimientos productivos locales que impliquen un trabajo cooperativo y solidario.
- Elaboración de un proyecto de integración con otras instituciones de la comunidad como:
 - Los centros de formación profesional, con quienes articular para realizar capacitaciones, analizando las posibilidades de inserción laboral que le ofrece el medio, relevando las ofertas de capacitación tanto formales como no formales.
 - Los municipios, comunas, centros vecinales, organizaciones comunitarias, a fin de participar en debates sobre cuestiones laborales y diseñar estrategias de acción conjunta para modificar condiciones existentes.

6.1.4. Las relaciones de género asimétricas y sus consecuencias en la construcción de identidades

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Se trata de las diversas formas como se perpetúan los mandatos de género que no sólo obturan el desarrollo integral de las personas sino que también condicionan las formas de ser del varón pues aún situándolo en lugar privilegiado en cuanto al poder lo priva de manifestaciones esencialmente

humanas y niega la mirada enriquecedora de las múltiples formas de vivir la sexualidad.

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

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

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

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

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

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

Posibles Situaciones Problemáticas:

- La naturalización de situaciones que conllevan inequidad, injusticia, violencia, sometimiento u opresión en las relaciones interpersonales atravesadas por cuestiones de género u otras diversidades.
- El predominio del carácter racional en las relaciones sociales que obstaculiza la construcción de subjetividades integrales que den cuenta de todos los aspectos esencialmente humanos como las emociones, los sentimientos sin diferenciación de sexo ni de manifestaciones sexuales.
- La invisibilización de la diversidad sexual y del proceso histórico-socio-cultural de su construcción instalando como naturales modos de ser y cualidades que fueron asignadas a las personas determinando lugares sociales jerarquizados y otros sometidos
- Dificultad para compartir las diferencias como fuente de riqueza y complementación y no como variante que jerarquiza.
- Dificultad para develar los mecanismos por los cuales se perpetúan los mandatos disciplinantes de género.

Posibles Proyectos de Acción

- Organización y realización de un ciclo de cine debate referido a la problemática de género, con posible participación de especialistas en cada temática que se aborde y con invitación a personas de la comunidad.
- Organización y participación en una campaña de concientización referida a la problemática de género que puede incluir:
 - organización y participación en talleres
 - elaboración de afiches con información , distribución en el barrio
 - visita a las instituciones que de una u otra manera se relacionan con la problemática de género: comisaría de la mujer, centros de salud, tribunales.

6.1.5. Diversidad sociocultural y desigualdad

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

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

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

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

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

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

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

Con el paso del tiempo los diversos colectivos sociales, han profundizado sus luchas y han encontrado un terreno más propicio para lograr sus reivindicaciones. Emergen en la escena otras subjetividades antes invisibilizadas, a partir de los reclamos de las mujeres en demanda mayor participación e igualdad, las necesidades de niños, niñas, adolescentes, adultos mayores y personas con discapacidad, las luchas de los pueblos originarios por el reconocimiento de su preexistencia étnica y cultural, la problemática de los migrantes y sus familias, la demanda de respeto y

reconocimiento de las diversas orientaciones sexuales, los derechos de personas privadas de libertad y enfermos crónicos. Estas demandas son tan diversas como diversas son las subjetividades y adoptan características propias de cada región, momento histórico y contexto.

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

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

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

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

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

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

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

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

Situaciones Problemáticas sugeridas

- El espacio urbano como limitante de oportunidades para personas con discapacidades.
- La desigualdad de oportunidades en el acceso al trabajo con relación a la diversidad sociocultural.
- Inequidad en los servicios de salud pública.
- La fragmentación social como producto de la segregación residencial.
- Estereotipos y prejuicios respecto al género en la asignación de roles en la sociedad.

Proyectos de Acción sugeridos

- Acompañar en la planificación y concreción de alguna festividad propia de los colectivos presentes en la comunidad organizando un encuentro cultural donde se pongan en cuestión los prejuicios y estereotipos que circulan en la zona donde se ubica el centro educativo.
- Producir una revista que dé cuenta de las características propias de la relación del centro educativo con los diversos grupos que conforman la comunidad, el barrio, la región rural o espacio urbano de referencia.

- Producir un documental sobre las relaciones entre sujetos y grupos que conviven en la comunidad y cómo se reflejan en un modelo cultural propio del lugar.
- Realizar un proyecto para ser presentado en una unión vecinal o municipio que permita el abordaje de alguna situación de desigualdad en el contexto con la intención de visibilizarla y superarla.

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

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

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

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

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

En el campo de la lucha de estos dos modelos por la hegemonía de las representaciones sociales, el concepto hegemónico de ciudadanía se

encuentra configurado -sin dudas- por los presupuestos filosóficos de la teoría política liberal, en mucho mayor grado que por los postulados de la teoría de la democracia (VAZQUEZ; 2010:144), en tanto concepto más vinculado a una ciudadanía plena. La consecuencia es que la noción de ciudadanía está imbuida de la carga ideológica del liberalismo político y, en cambio, adolece de muchas de las premisas democráticas.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las instituciones educativas pueden ser ámbitos donde las acciones que parecen más “irrelevantes” tengan un alto sentido democrático. Un lugar donde se devuelva a la práctica política el valor constructivo, donde se generen espacios de participación orgánica y la comunidad esté integrada en forma activa. Donde la cultura se constituya en un espacio común y no reservado para intelectuales. La educación puede darle al ciudadano las herramientas para resolver problemas reales, que afecten el ejercicio de sus derechos ciudadanos, tanto a nivel individual como colectivo. Debe ser generadora de nuevos y constantes desafíos que lo comprometan con su contexto, con su comunidad.

Asimismo, le corresponde generar prácticas que rompan las barreras culturales y étnicas, pero también promover acciones conscientes que permitan superar los prejuicios vinculados a pertenencias de clase social, preferencias sexuales, grupos de identidades culturales que a menudo se expresan en el contexto formativo.

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

Situaciones Problemáticas posibles:

- La naturalización de formas de exclusión en la actualidad.
- La vigencia de los valores del mercado y la dificultad de construcción colectiva de valores democráticos.
- La invalidación mediática de la acción política como recurso para la transformación social.
- El sujeto ante la relación derecho-deber: la necesidad de articulación entre su demanda y su responsabilidad.
- El riesgo de deshumanización en el uso de los espacios virtuales.

Proyectos de Acción posibles:

- Planificación de distintas instancias de participación democrática institucional y áulica: talleres, asambleas, centros de estudiantes.
- Planificación y organización con los estudiantes de un Centro de asesoramiento de trámites administrativos destinado a la comunidad.
- Elaboración de un proyecto de participación de los estudiantes en instituciones barriales (de salud, comunitarias, educativas, políticas) y conformación de redes interinstitucionales.

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

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

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

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

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

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

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

La complejidad de la comunicación masiva incluye el factor económico que se pone en juego entre los que tienen la propiedad de la industria de la información y de la publicidad y los intereses que persiguen. Esa disputa económica e ideológica se manifiesta claramente en el poder globalizado que se constituye como el centro de distribución y construcción de la información, la cual es retaceada, parcializada o literalmente cambiada. Además, con el propósito de formatear las conciencias de los receptores, instalan una falsa representación de sí mismos como sede de la real democracia y de la independencia informativa. Sin embargo se trata, muchas veces, de una

deliberada intención para que se perciba como natural o merecida la existencia de relaciones de desigualdad y de dominación preservando el orden hegemónico y obturando cualquier posibilidad transformadora. Esto sucede tanto a nivel nacional como mundial.

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

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

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

El hecho educativo es un hecho comunicativo por excelencia, es una relación entre seres que se reconocen, que interactúan y que se construyen en la interlocución. Se relaciona con la comunicación del propio ser, con el pasado y con las interacciones presentes y futuras. Se pone en juego un intercambio no sólo lingüístico sino también de gestos, miradas, posturas cargadas de significación. El/la estudiante de la EPJA como persona adulta tiene su propia historia comunicacional, marcada con episodios seguramente gratificantes y otros dolorosos, humillantes o de impotencia. Es ahí, en los espacios formativos, en la relación con sus pares y docentes donde podrá valorar unas experiencias y resignificar otras. En el intercambio y la negociación de significados y saberes, de experiencias y proyecciones, podrá construir su

propia legitimación como ser comunicacional. Desarrollar sus capacidades de escucha, de diálogo y construir sus espacios para la creatividad y la imaginación.

Por otra parte, si se ha legitimado como ser comunicacional podrá sentirse autorizado para descubrir, además de la significación explícita, la implícita que subyace en todo discurso, como un derecho a la dignidad comunicacional.

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

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

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

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

Posibles Situaciones Problemáticas:

- La generación de estereotipos y el asentamiento de asimetrías en los procesos de la comunicación.
- La desvalorización de la expresión de emociones, sentimientos y de lo corpóreo como aspectos fundantes de la identidad individual y grupal en las relaciones comunicacionales.

- Desconocimiento de instrumentos y estrategias de análisis para interpretar a los medios de comunicación masiva en forma crítica y reflexiva.

Posibles Proyectos de Acción

- Creación de programas para participar en radios cooperativas u otros medios que difundan expectativas y acciones institucionales, barriales o comunitarias.
- Planificar y publicar una revista o un blog elaborado por los/las estudiantes, que desarrolle nuevas formas y recursos para comunicarse, promoviendo estrategias de cooperación, responsabilidad y autogestión participativa.
- Talleres de comunicación interpersonal y expresión artística.
- Creación de un observatorio de medios de comunicación que permita el seguimiento de determinados relatos, su análisis e interpretación, develando intereses a los que responden e intenciones que persiguen.

6.1.8. La apropiación cultural y las tensiones interculturales

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

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

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

Hasta hoy prevalecen estas diferencias valorativas entre las expresiones producidas desde lo popular y el arte “de museo”, o “de colección”. No es ingenua esta distinción y tampoco lo son las estrategias que determinan el acceso o no de las personas al consumo de algunos de estos bienes culturales, ni la descalificación de otras expresiones de nuestra cultura, sino que deliberadamente forman parte del andamiaje que sostiene la hegemonía cultural.

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

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

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

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

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

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

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

En nuestro país emergen con mayor fuerza: la religiosidad popular, es decir, el conjunto de creencias, actitudes, prácticas sociales y simbólicas a través de la cual expresan su concepción de lo sagrado presente en la cotidianidad de los sectores populares.

También la música y el baile popular, a pesar de su enorme heterogeneidad, despliegan por igual un discurso montado en un lenguaje simple, accesible que toca temas como los afectos, las emociones, la violencia, la situación social. Temas bailables que sin embargo presentan fuertes alteridades, dándose citas multitudinarias en recitales de rock, bailantas de cuarteto y cumbia, tanguerías, festivales folclóricos.

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

Por último cabe nombrar el fenómeno cultural del fútbol, constituido en masivo, atravesado por intereses económicos y por la pasión deportiva de vastos sectores sociales, en especial los populares.

Además de las mencionadas, es necesario trabajar otra enorme cantidad de expresiones del arte y la cultura popular: los lenguajes con sus términos y vocablos identitarios, el uso del tiempo libre y las opciones para el ocio, la programación de TV y radio, los consumos de cine, la presencia de graffitis u otras construcciones simbólicas.

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

Los/las estudiantes de EPJA se encuentran todos insertos en la vida adulta, con responsabilidades, en su mayoría al frente de un hogar, formando parte del

circuito laboral, casi siempre en condiciones de informalidad. A su vez, el actual sistema socio económico y cultural ha ido rediseñando los vínculos comunitarios, transformando las realidades particulares en sitios de encierro, diferentes nichos culturales en los cuales cada grupo social pone en juego la mayor parte de su conjunto de actuaciones.

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

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

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

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

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

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

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

Situaciones Problemáticas Posibles:

- Las producciones propias en la comunidad y su desvalorización como expresiones de la cultura popular.

- Los prejuicios sociales y culturales, obstáculos en la apropiación e integración social de los sujetos.
- El acceso desigual a los artefactos culturales y las deficiencias en su uso para la expresión cultural.
- Los lenguajes identitarios y su poder: la cohesión y la segregación grupal.

Proyectos de Acción posibles:

- Construcción de espacios comunitarios para la muestra, valoración y circulación de las producciones del arte y la expresión popular.
- Construcción de una postura crítica frente a los contenidos de los programas de radio y televisión que se consumen en la comunidad.
- Diseño y realización de un circuito de los museos y de las muestras de arte que incluya: charlas, registros fotográficos y valoraciones personales

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

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

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

Al mismo tiempo, lo tecnológico no significa solamente el desarrollo de nuevos dispositivos que “aggiornan” nuestras prácticas diarias. Detrás del uso de la tecnología hay también relaciones de poder, de sometimiento y de dominación que son invisibilizadas detrás de un supuesto avance en la calidad de vida. Es muy posible que los hombres que en los siglos XVII y XVIII desarrollaron la

máquina de vapor, no sospecharan que estaban creando un instrumento que habría de subvertir, más que ningún otro, las condiciones sociales de producción en todo el mundo, y que, sobre todo en Europa, al concentrar la riqueza en manos de una minoría y al privar de toda propiedad a la inmensa mayoría de la población, habría de proporcionar el dominio social y político a la burguesía.

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

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

Por todo esto, es importante que se comprenda que por un lado la tecnología no es solo tecnología de la comunicación, sino que sus desarrollos están vinculados a una estructura social donde los que más tienen son los dueños de las patentes y que no solo las usan para vender entretenimiento sino para establecer y naturalizar la propiedad privada de esta tecnología y a la vez decidir hacia quiénes se dirigen los beneficios de sus desarrollos.

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

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

Se busca que desde la EPJA, las personas construyan, una visión crítica del quehacer de la ciencia, de sus principales desarrollos, y de sus aplicaciones tecnológicas de manera integrada con otros campos de conocimiento que permitan comprender problemáticas de carácter ambiental, tecnológico o social más amplias, al mismo tiempo que posibiliten la participación pública en su

evaluación y control. Esto implica ampliar los horizontes de la cultura científica de los/las estudiantes de la EPJA para que puedan construir estrategias de pensamiento y acción que les permitan operar sobre la realidad para conocerla y transformarla.

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

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

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

Esta forma de comprender la actividad científica y tecnológica tiene implicaciones específicas dentro de los espacios de formación. Implica cambiar la perspectiva de la educación en ciencias. Por ello se propone una educación científica que de acuerdo con los lineamientos de la alfabetización científica y tecnológica (ACT), sirva a la formación de todos/as los/as estudiantes, para su participación como miembros activos de la sociedad, reconociendo no solo los logros de la ciencia y su modo de producción y validación, sino también la posibilidad de usar estos saberes para analizar y reconocer sus aspectos vinculados al sostenimiento y naturalización de determinadas relaciones de poder.

Ampliar la participación democrática en asuntos que se vinculan con la ciencia y la tecnología implica también democratizar las decisiones en este terreno y evitar que sean territorio exclusivo de las tecnocracias. Tales aprendizajes incluyen, además de la comprensión y el uso de modelos y conceptos, el

desarrollo de las destrezas de comunicación en relación con mensajes de contenido científico. El acceso y uso de la información relacionada a los problemas que plantea la actividad científica-tecnológica en nuestras sociedades es una herramienta imprescindible para el ejercicio de los derechos sociales en este sentido.

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

Situaciones Problemáticas sugeridas:

- El impacto que produce el desarrollo de nuevos materiales en la economía, la salud o la seguridad y cómo ellos son distribuidos en las sociedades.
- Las implicaciones conceptuales, culturales, legales, éticas y productivas que se derivan de los desarrollos en genética. ¿De qué manera se las utiliza, a qué intereses se responde con ello, en qué medida estos conocimientos contribuyen con la emancipación de las personas y los pueblos y en qué medida se constituyen en nuevos mecanismos de opresión y marginación?
- Los usos bélicos, terapéuticos y geológicos que se hicieron y continúan haciéndose a partir de las investigaciones acerca de la estructura atómica.
- El uso de combustibles fósiles y las repercusiones socio-ambientales. ¿Quiénes y cómo se utilizan los recursos naturales no renovables?

Posibles Proyectos de Acción:

- Diseño y fabricación de los elementos necesarios para la construcción y el montaje de una radio comunitaria.
- Diseño de una huerta orgánica a partir de establecer las especies que producen beneficios mutuos y sus ubicaciones relativas.
- Elaboración de un programa para participar en una radio comunitaria en el que se traten temas vinculados con las ciencias y que resulten de interés para la comunidad de referencia. De este modo, se podrían usar los conocimientos de ciencia y acerca de las ciencias construidos, para extender la alfabetización científica al conjunto de la población. (Ej. contaminación cercana, causas y consecuencias, posibles alternativas de solución, enfermedades asociadas a la contaminación por diversas causas, uso de las tecnologías, formas de obtención de energía).

- Realización de una feria sobre la gestión del agua en la comunidad. Obtención de agua potable, distribución y uso.
- Diseño y fabricación de artefactos que funcionan con energías renovables: hornos, cocinas solares y biodigestores.

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

En el contexto actual de cambios económicos, sociales, políticos, culturales y ecológicos se manifiestan tensiones entre la concepción de ciudadanía y su ejercicio concreto; se mezclan demandas, reclamos al Estado, formas de hacer, posiciones sobre lo que debería ser y sobre lo que debería hacerse. Es en este debate que corresponde poner en discusión el rol de los actores sociales y construir un nuevo modelo de participación y ciudadanía más acorde con la sociedad que se quiere.

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

Las organizaciones comunitarias promueven el significado de la integración social, la conformación de espacios de prácticas políticas compartidas, la valoración de iniciativas comunes, la formación de sujetos solidarios, la organización política, entre otros. En este sentido los sujetos pueden percibirse como hacedores de la historia presente.

Si bien la existencia de las organizaciones comunitarias no es un hecho novedoso, ya que desde los '60 empiezan a emerger organizaciones de diferente índole y centradas en diversas problemáticas, sí es novedosa su expansión en las últimas décadas. En nuestro país este proceso responde a una serie de transformaciones que repercuten en la relación entre el Estado y la sociedad tales como una fuerte descentralización del Estado Nacional, una crisis de representación de la dirigencia política, un proceso de fragmentación social y un cambio en los modelos de organización social.

En los '90 y como consecuencia de las políticas neoliberales, se produce un gran crecimiento y una mayor visibilización de organizaciones que se conforman, independientemente de las gubernamentales, como ONGs, cooperativas, asociaciones barriales u otras para dar respuesta a necesidades no atendidas directamente por la gestión de gobierno.

Cabe destacar que en los últimos años se está dando un proceso de reconocimiento y valoración de las diferentes organizaciones como canales

representativos de la participación ciudadana, junto a un crecimiento de la credibilidad política que involucra activamente a muchas personas.

En relación al vínculo entre el Estado y la existencia de organizaciones sociales se pueden identificar básicamente dos miradas que se relacionan con el grado de autonomía o subordinación entre ambos, una sostiene que si el Estado cumpliera con sus funciones la existencia de organizaciones sociales no tendría sentido; y la otra defiende la presencia de las organizaciones como necesaria porque siempre hay que controlar lo que hace el Estado, se ocupe o no de los problemas sociales (ARROYO, D.; 2010).

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

La gestión comunitaria ha sido asociada a la necesidad de organizarse de ciertos sectores generalmente marginados, pero debe pensarse como una instancia de participación ciudadana vinculada a la defensa de los derechos y la posibilidad de transformar la realidad.

Ser capaces de promover cambios supone por un lado desnaturalizar el estigma de la dependencia y la marginación, y por otro comprender e implicarse con la realidad construyendo espacios propios de representación y coordinación. En este sentido debe ponerse en juego un proceso de autogestión comunitaria que implique una planificación alternativa que opere desde la propia comunidad proponiendo actividades conjuntas a partir de intereses compartidos y del reconocimiento de su realidad, definiendo acciones para alcanzar las metas propuestas, construyendo así la organización más adecuada para el logro de las mismas.

En este proceso son imprescindibles la participación y el compromiso de los ciudadanos. La primera como proceso y el segundo como condición, necesarios para lograr los objetivos definidos. Participar es por un lado, dar parte y por otro tomar parte. Supone que el sujeto haga lugar a otros para que intervengan y colaboren, pero asimismo que decida él mismo tener un rol activo. Así, participar implica al mismo tiempo el derecho a tomar parte, en las decisiones y acciones, así como el deber de contribuir, es decir tomar la responsabilidad por el grupo.

La participación en la organización comunitaria implica la intervención directa de cada uno de los integrantes de la comunidad en los procesos económicos, sociales, culturales, políticos, ecológicos según las características de la organización y las necesidades del contexto. Para intervenir en la realidad y modificarla es imprescindible comprender dichas necesidades, es decir requiere problematizar y reflexionar sobre lo cotidiano para conocer realmente

qué sabemos y qué debemos conocer de nuestra comunidad, cuáles son nuestros problemas, cuáles son las causantes de nuestra situación actual, por qué debemos organizarnos.

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

El desafío más importante es cultural, los ámbitos formativos deben ofrecer espacios para la participación, la distribución de saberes pertinentes y la producción propia de significados e interpretaciones; esto requiere de prácticas educativas que promuevan la integración de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la reflexión y el intercambio de experiencias, propiciando la construcción de conocimientos que se constituyan en una oportunidad para observar la realidad, analizarla y poder transformarla a partir de la acción concreta.

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

Los espacios formativos no son ajenos a los sujetos que los transitan ya que comparten y son parte de un contexto común, por ello se convierten en una referencia y son responsables de ofrecer herramientas que les permitan a los/las estudiantes el desarrollo de capacidades para pensar y sostener proyectos de organización comunitaria tendientes a solucionar problemas comunes.

Abordar desde las prácticas educativas la problemática de las organizaciones comunitarias como espacios de participación activa debe constituirse en una herramienta para la superación de situaciones concretas. Para ello es necesario que la propuesta metodológica vincule los conocimientos y las actividades de aprendizajes con los saberes y prácticas cotidianas de los estudiantes como así también con el contexto, implica un trabajo más vinculado con el afuera institucional y con la posibilidad de leer las demandas reales que con un menú preestablecido de contenidos curriculares.

Los modos que propone el/la docente para el desarrollo y construcción de capacidades, las formas en que organiza las tareas, los tipos de interacciones

que promueve, los mecanismos de participación que instala, se constituyen en aprendizajes que cobran mayor relevancia cuando se trata de sujetos adultos, que tienen una vida social activa dentro del mismo territorio.

Posibles Situaciones Problemáticas

- El desconocimiento de las formas de organización comunitaria, de los mecanismos participativos y sus estrategias de movilización para el logro de propósitos consensuados.
- La naturalización de los prejuicios acerca de las organizaciones sociales como espacios solamente políticos partidarios, que inhiben el involucramiento activo de los sujetos.
- La desvalorización de la participación en organizaciones comunitarias como generadora de transformación de la situación social, cultural, política, educativa, económica actual naturalizada en las prácticas cotidianas.

Posibles Proyectos de Acción

- Conformación de una cooperativa según las demandas, necesidades y posibilidades del sistema productivo local.
- Creación de una radio comunitaria como espacio de participación, intercambio y promoción social y cultural.
- Creación de un espacio cultural abierto a la comunidad para el desarrollo de actividades (muestras, charlas, cine debate, talleres, entre otros) que involucren diferentes problemáticas de la vida social (género, salud, educación, violencia, arte, ciudadanía).

6.1.11. Derecho a la tierra y vivienda: identidad, dignidad y oportunidades para Todos

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

En el caso argentino, la abundancia de tierras sustraídas por la vía violenta a los pueblos originarios fue también moneda de cambio para pagar servicios de deuda al extranjero. Se pagó con grandes extensiones de tierras fértiles obras

de infraestructura de comunicaciones, como el ferrocarril de origen británico, e incluso se entregó tierras a cuenta de futuros empréstitos para financiar las sucesivas campañas militares orientadas a expandir cada vez más la frontera agropecuaria interna que se incorporaría por etapas al modelo agroexportador implantado por las oligarquías sudamericanas de base terrateniente.

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

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

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

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

Por tal motivo, las políticas de tierras juegan un papel importante en el crecimiento económico, la reducción de la pobreza y la gobernabilidad. Es innegable que la tenencia de la tierra y los derechos de propiedad son indispensables no sólo para el desarrollo económico, sino también, para dar apoyo a una serie de prioridades como la reducción de desastres naturales, la protección del ambiente y las alianzas del sector privado y público para promover el desarrollo. Es necesario hacer un esfuerzo para que los sistemas de derechos de propiedad tomen realmente en cuenta los derechos de aquellos grupos más desprotegidos, mediante la búsqueda de mecanismos que conlleven a una verdadera inclusión social y participación transparente en cualquier iniciativa de reforma.

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

manos para que siga posibilitando la sostenibilidad de la existencia de las presentes y futuras generaciones.

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

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

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

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

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

Sin embargo, persisten prácticas violatorias de derechos humanos que ponen en evidencia la falta de adecuación de la legislación interna de los Estados por ejemplo, en materia de desalojos, el incumplimiento de las recomendaciones hechas por los órganos de derechos humanos y la utilización del poder judicial

y las fuerzas de seguridad para realizar actos que vulneran la dignidad humana y llevan a las víctimas a una condición de mayor desprotección y empobrecimiento.

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

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

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

Situaciones Problemáticas posibles:

- Los Pueblos Originarios y sus derechos postergados sobre la tierra.
- Las dificultades que enfrentan las organizaciones campesinas en las acciones para el acceso a la tierra.
- Reforma agraria integral, democratización del uso, tenencia y propiedad de la tierra.
- La tensión generada entre la demanda de viviendas y el lugar que ocupa la construcción de las mismas en la agenda de las políticas públicas
- El impacto ambiental del crecimiento urbano.
- La vulnerabilidad de los asentamientos urbanos y sus consecuencias nocivas para la salud e integración de los habitantes.

Proyectos de Acción posibles:

- Organización de cooperativas para la construcción de viviendas
- Participación activa en la planificación de construcción de viviendas por parte del Estado (a través de los canales disponibles: Concejos Deliberantes, Comisiones Barriales, Legislaturas, entre otros)
- Talleres de estudio, análisis, reflexión y debate acerca de los derechos respecto a la Tierra y la vivienda.

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

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

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

El impacto de los procesos de globalización ha generado un contexto sociopolítico y económico cultural complejo. Este escenario ha complejizado también las habilidades que requieren los individuos y colectivos para participar eficazmente de los procesos de desarrollo y es así como a la alfabetización tradicional que habilitaba a las personas para la participación en los sistemas de signos y símbolos culturales de una sociedad letrada, se agrega ahora el

requerimiento de una alfabetización económica. Esta alfabetización supone proporcionar a los sujetos los conocimientos y capacidades para comprender las complejidades de una economía cambiante y el funcionamiento del mercado, dado que la sociedad globalizada es también la sociedad de los consumidores.

Por otro lado, potenciados por el auge de la comunicación, se han instalado en la opinión pública un sinnúmero de conceptos económicos, que no necesariamente han tenido un correlato en la explicitación de sus significados y el impacto social que los mismos conllevaban, fundamentalmente conceptos que intentan explicar la pertinencia de las medidas económicas implementadas por los sucesivos gobiernos.

En general estos conceptos como objeto de análisis suelen quedar fuera del ámbito formativo y sin embargo constituyen un núcleo de relevancia que en distintos niveles afectan al conjunto de la sociedad y determinan en mayor o menor medida las posibilidades objetivas de desarrollo colectivo del conjunto de sujetos a los cuales debemos acompañar en su proceso de formación como ciudadanos autónomos y críticos. Un abordaje de estos temas desde la educación no sólo es una necesidad por mera acumulación de capital cultural, sino que permitirá consolidar el sistema democrático con ciudadanos capaces de comprender y reflexionar sobre la toma de decisiones políticas y los dispositivos discursivos que se configuran en esa trama comunicativa.

Sin embargo este proceso de construcción colectiva del conocimiento a nivel macro, debe tener como punto de partida aquellos aspectos de la vida cotidiana de los/las estudiantes en los cuales la economía los involucra directamente; desde la economía doméstica, donde toman decisiones cada día respecto a ingresos y gastos, como así también en su calidad de consumidores a la hora de decidir los productos a consumir y sus formas de pago, hasta reflexionar sobre los temas económicos socialmente relevantes. Por otro lado, las personas jóvenes y adultas de la EPJA se encuentran vinculados al campo laboral, donde se ven afectados positiva o negativamente por las decisiones o políticas empresariales o de sus compañeros de trabajo; un ámbito donde deben familiarizarse con conceptos tales como contratos, nóminas, retenciones, y otros. En definitiva, un campo donde no pueden ser neutrales por cuanto son parte interesada en la dinámica laboral que lo contiene.

También es necesario asumir desde los centros de formación de Jóvenes y Adultos que, por la propia dinámica de la economía, los/las estudiantes se encuentran o se encontrarán progresivamente en una relación cada vez más estrecha con el mundo financiero, ya sea como consumidores de productos financieros (cajas de ahorro, cuenta corriente, y otro) o por necesidad de créditos y préstamos u otro tipo de servicios de ese ámbito de la economía, para el cual necesitan o necesitarán herramientas que le permitan enfrentarse con solvencia ante estos nuevos desafíos que su realidad les presenta. Se impone entonces la necesidad de repensar la relevancia de los aspectos económicos en la sociedad a fin de profundizar la alfabetización económica.

Cada uno de los aspectos mencionados es necesario visualizarlos y ponerlos en contexto, hacerlos significativos, convertirlos en objeto de estudio, a fin de contribuir al desafío de una formación integral de los/las destinatarios/as de la EPJA que les permita enfrentar con mayor nivel de conocimiento su propia realidad. Pero este abordaje debe ser hecho también desde una relación dialéctica entre teoría y praxis, es decir un abordaje que le permita al estudiante tomar conciencia e internalizar de manera significativa la importancia de tales problemáticas en el desarrollo de sus capacidades. Por otro lado, es necesario también familiarizar a las personas jóvenes y adultas con aquellos mecanismos administrativos que constituyen el proceso de conformación de las instituciones privadas y públicas, los distintos tipos de entidades y sus funciones sociales.

Finalmente, es fundamental el abordaje del desarrollo socio productivo del contexto del que forma parte el estudiante de manera que pueda vincularse conscientemente al mundo laboral a partir de un análisis de las potencialidades que le brinda su contexto en términos económicos. De esta forma, es importante también pensar en términos de la economía social, poniendo en evidencia las acciones de los sujetos como protagonistas de actividades económicas que modifican su entorno y sus condiciones laborales, a través del acceso ciudadano y comunitario a prácticas sociales emergentes de producción, distribución y consumo de bienes y servicios de perfil autosostenido o autogestionario.

Es así que, abordar el tema de la economía en los espacios formativos de la EPJA es relevante en tanto podemos identificar aquellos aspectos de la economía factibles de ser problematizados a raíz de la importancia que ellos tienen en el cotidiano de los destinatarios de la educación de jóvenes y adultos.

Posibles Situaciones Problemáticas

- La naturalización de los condicionantes de la economía mundial y globalizada que obstaculizan el desarrollo local y regional.
- Dificultad para discernir los distintos modelos de crecimiento económico y sus consecuencias.
- El desequilibrio de habilidades económicas entre los actores de la producción: el sujeto laboral como sujeto financiero.
- Dificultad de las economías regionales para constituirse como forma de producción y construcción de identidad colectiva.
- Tensiones que se generan en los procesos de recuperación de fábricas como expresión de una economía social frente a una economía de mercado.

Posibles Proyectos de Acción

- Generación de emprendimientos productivos regionales.
- Gestión de un centro de asesoramiento financiero básico destinado a la comunidad.

7- A MODO DE EJEMPLO

Se presentan a modo de ejemplo, dos Módulos elaborados a partir de Contextos Problematicadores por ser realizados a nivel federal. Uno de ellos, tiene como origen el contexto problematizador referido al tema de la salud, denominado “Naturalización de inequidad en el acceso a las determinantes de salud” y corresponde al nivel primario. El otro, construido a partir del contexto que trata la problemática de género, fue llamado “Relaciones de género asimétricas y su incidencia en la construcción de identidades” y corresponde al nivel secundario.

Ambos Módulos son presentados en dos formatos distintos: un esquema circular que pretende brindar una visión abarcativa e integral de todos los aspectos que componen el Módulo y sus interrelaciones. Las líneas que definen el esquema y ordenan los componentes se dibujaron con líneas de puntos y abiertas con el propósito de que se visualice la estrecha y permanente interrelación que se da entre ellos.

El otro formato es un cuadro de doble entrada. Además para el nivel primario, se ejemplifica, en otro cuadro, la posible participación de los contenidos areales.

En el caso del nivel secundario se incluye una propuesta similar en la que se enumera algunas de las posibles disciplinas que participan en el desarrollo de las capacidades específicas de ese Módulo. Dada la multiplicidad y diversidad de disciplinas que se dan en las distintas jurisdicciones, se han enumerado solo algunas, como ejemplos.

7.1. Módulo del Nivel Primario

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

A: ESQUEMA CIRCULAR 1

CONTEXTO PROBLEMATIZADOR

CAPACIDADES ESPECÍFICAS

NÚCLEO CONCEPTUAL

Síntomas, prevención y atención de I.T.S y E.T.S.
Conductas sexuales saludables o de riesgo. Prejuicios y mitos culturales en las relaciones de género.
Incremento de la feminización del V.I.H-S.I.D.A, protección jurídica.
Lectura de estadísticas, tablas y gráficos. **femenino**

Sexualidad en las distintas etapas de la vida.
Embarazo adolescente
Sistema reproductor en el hombre y la mujer.
Métodos anticonceptivos.
Derecho a la libre elección de la inclinación sexual.
Legalización de la unión civil de personas del mismo sexo.

La comunicación humana y los elementos que intervienen.
Los medios masivos de comunicación social y su relación con el mercado de consumo.

Violencia familiar y grupal.
Protección jurídica.
Vínculos interpersonales e intergrupales.
Instituciones y disciplinas que pueden colaborar en la resolución de situaciones de conflicto.

Saneamiento. Agua potable. Salubridad en zona rural y urbana.
Riesgos de trabajo y accidentes de tránsito, laborales y hogareños

conocer las distintas its y ets analizando las variables de género y la violencia naturalizadas en las

Reconocerse como sujetos con derecho a una vida sexual plena y con posibilidad de construir espacios que permitan la visibilización y defensa de ese derecho

Analizar la influencia de los medios de comunicación social en la elección y consumo de mercado y en la generación de hábitos diferentes productos del

Identificar mitos, prejuicios y creencias que interfieren en la resolución de conflictos interpersonales e intergrupales y reflexionar acerca de alternativas saludables.

comprender las causas y los efectos de la propia conducta sobre las condiciones de salubridad pública

Reconocerse como sujetos protagonistas en la construcción de hábitos saludables individuales y colectivos en la prevención de enfermedades comunes así como en accidentes..

R reconocer el consumo de sustancias tóxicas adictivas socialmente aceptadas como una construcción colectiva y sostenida por usos y costumbres, y las posibilidades de cambio de esa representación social.

Sustancias tóxicas adictivas: promoción y tolerancia social.
Los vínculos y su importancia en la prevención.
Instituciones vinculadas a la prevención y tratamiento de las adicciones.
El género y los mandatos sociales en relación a las adicciones.

Las defensas naturales y la vacunación obligatoria.
Enfermedades infectocontagiosas - Relación de las enfermedades endémicas regionales con el ambiente y la higiene.

Reconocer los saberes propios, de otras culturas y grupos sociales en relación a la salud y enfermedad.

Construir estrategias de acceso a las determinantes de la salud que promuevan la vida saludable, teniendo en cuenta las diferentes culturas y los sujetos con discapacidad.

Identificar las organizaciones gubernamentales, sociales y comunitarias como espacio de construcción de proyectos que involucren la salud individual y comunitaria.

Reflexionar acerca de los hábitos de alimentación y inculcarlos con las características del contexto social, cultural, económico y geográfico.

Los alimentos en el contexto que habitamos y los grupos nutricios.
Malnutrición: de la desnutrición a la hiperobesidad. Otros trastornos alimentarios (bulimia, anorexia) y sus efectos en los vínculos sociales.
Estrategias para una dieta equilibrada en relación al contexto.

Construcción histórica de los conceptos de salud y enfermedad desde las miradas científica, popular y nativa.
Relación entre las medicinas aborígen, tradicional o popular y científica.

Acceso a las determinantes de la salud.
Integración social de los sujetos con discapacidades.
Las organizaciones sociales como vía de acceso a las determinantes de la salud.
La actividad física y la recreación en todas las etapas de la vida.

El rol del Estado y sus instituciones.
Las organizaciones sociales en las problemáticas relacionadas al cuidado integral de la salud.
Comunicación y educación

NATURALIZACIÓN DE LA INEQUIDAD EN EL ACCESO A LAS DETERMINANTES DE LA SALUD

B- CUADRO 2: Capacidades Específicas y Núcleo Conceptual - Módulo Nivel Primario

CAPACIDADES ESPECIFICAS	NUCLEO CONCEPTUAL
1. Reconocerse como sujetos protagonistas en la construcción de hábitos saludables individuales y colectivos en la prevención de enfermedades comunes así como en accidentes.	Las defensas naturales y la vacunación obligatoria. Prevención de las enfermedades infectocontagiosas más comunes. Relación de las enfermedades endémicas regionales con el ambiente y la higiene. Identificación de los riesgos más frecuentes en los ámbitos doméstico, laboral y vial.
2. Reconocer los saberes propios, de otras culturas y grupos sociales en relación a la salud y enfermedad.	Construcción histórica de los conceptos de salud y enfermedad desde las miradas científica, popular y nativa. Relación entre las medicinas aborígen, tradicional o popular y científica.
3. Construir estrategias de acceso a las determinantes de la salud que promuevan la vida saludable, teniendo en cuenta las diferentes culturas y los sujetos con discapacidad.	Análisis de las posibilidades de acceso a las determinantes de la salud. Integración social de los sujetos con discapacidades. Las organizaciones sociales como vía de acceso a las determinantes de la salud. La actividad física y la recreación en todas las etapas de la vida.
4. Identificar las organizaciones gubernamentales, sociales y comunitarias como espacio de construcción de proyectos que involucren la salud individual y comunitaria.	El rol del Estado y sus instituciones. Las organizaciones sociales en las problemáticas relacionadas al cuidado integral de la salud. Comunicación y educación.
5. Reflexionar acerca de los hábitos de alimentación y vincularlos con las características del contexto social, cultural, económico, geográfico, histórico y político.	Los alimentos en el contexto que habitamos y los grupos nutricios. Malnutrición: de la desnutrición a la hiperobesidad. Otros trastornos alimentarios (bulimia, anorexia) y sus efectos en los vínculos sociales. Estrategias para una dieta equilibrada en relación al contexto.
6. Considerar el consumo de sustancias tóxicas adictivas socialmente aceptadas como una	Sustancias tóxicas adictivas: promoción y tolerancia social. Los vínculos y su importancia en la

construcción colectiva y sostenida por usos y costumbres, y las posibilidades de cambio de esa representación social.	prevención. Instituciones vinculadas a la prevención y tratamiento de las adicciones. El género y los mandatos sociales en relación a las adicciones.
7. Identificar mitos, prejuicios y creencias que interfieren en la resolución de conflictos interpersonales e intergrupales y reflexionar acerca de alternativas saludables.	Violencia familiar y grupal. Protección jurídica. Vínculos interpersonales e intergrupales. Instituciones y disciplinas que pueden colaborar en la resolución de situaciones de conflicto.
8. Analizar la influencia de los medios de comunicación social en la elección y consumo de diferentes productos del mercado y en la generación de hábitos.	La comunicación humana y los elementos que intervienen. Los medios masivos de comunicación social y su relación con el mercado de consumo.
9. Reconocerse como sujetos con derecho a una vida sexual plena y con posibilidad de construir espacios que permitan la visibilización y defensa de ese derecho.	Sexualidad en las distintas etapas de la vida. Embarazo adolescente Sistema reproductor y sexual en el hombre y la mujer. Métodos anticonceptivos. Derecho a la libre elección de la inclinación sexual. Legalización de la unión civil de personas del mismo sexo.
10. Conocer las distintas ITS y ETS analizando las variables de género y la violencia naturalizadas en las relaciones.	Síntomas, prevención y atención de I.T.S y E.T.S. Conductas sexuales saludables o de riesgo. Prejuicios y mitos culturales en las relaciones de género. Incremento de la feminización del V.I.H-S.I.D.A, protección jurídica. Lectura de estadísticas, tablas y gráficos.
11. Comprender las causas y los efectos de la propia conducta sobre las condiciones de salubridad pública	Saneamiento. Agua potable. Salubridad en zona rural y urbana. Prevención de los riesgos de trabajo y accidentes de tránsito, laborales y hogareños.

C- Cuadro 3. Ejemplo de aportes de las áreas al desarrollo del Núcleo Conceptual de un Módulo del 2º Ciclo

Capacidad Específica	Núcleo Conceptual	Aporte de las Áreas – 2º Ciclo			
		Lengua	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales	Matemática
1. Reconocerse como sujetos protagonistas en la construcción de hábitos saludables individuales y colectivos en la prevención de enfermedades comunes así como en accidentes.	Las defensas naturales y la vacunación obligatoria.	Análisis de textos expositivos, orales o escritos, con intencionalidad informativa, referidos a las defensas naturales y la vacunación: videos, cartillas, informes de diarios y revistas, páginas de Internet, textos de manuales o enciclopedias.	Identificación y descripción de las instituciones locales que brindan el servicio de vacunación. Postura crítica y reflexiva ante el funcionamiento de las instituciones de salud.	Reconocimiento y descripción del sistema inmunológico en el organismo humano. Caracterización de los distintos procesos de inmunidad.	Uso de medidas de tiempo en: calendario de vacunación, tiempo de inmunización. Elaboración de gráficos de barra comparando estadísticas de enfermedades en un lapso de tiempo determinado.

Capacidad Específica	Núcleo Conceptual	Aporte de las Áreas – 2º Ciclo			
		Lengua	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales	Matemática
3. Construir estrategias de acceso a las determinantes de la salud que promuevan la vida saludable, teniendo en cuenta las diferentes culturas y los sujetos con discapacidad.	Análisis de las posibilidades de acceso a las determinantes de la salud.	Lectura y producción de textos escritos: solicitud, folletos, afiches. Producción escrita de proyectos socio-comunitarios. Lectura de una factura de agua, si hubiere en la comunidad.	Identificación y articulación con las instituciones locales que por ej. brindan el servicio de agua potable y otras. Análisis sobre las redes de agua, su distribución geográfica. Comparación del acceso al agua en la zona rural, urbana y sub-urbana. Saneamiento: cloacas.	Análisis de las propiedades del agua. Reconocimiento de las enfermedades transmisibles a través del agua contaminada. Identificación de las problemáticas locales de acceso al agua potable. Planificación del cuidado del agua: consumo y preservación.	Resolución de problemas de cálculo promedio del consumo de agua e importe a pagar, volumen de agua que se desperdicia con una pérdida de una canilla, por ejemplo. Utilización de medidas de capacidad y tiempo en la resolución de problemas. Reunión, organización e interpretación de datos para estudiar la problemática del acceso al agua potable. Perímetro y superficie.

7.2. Módulo del Nivel Secundario

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

A- ESQUEMA CIRCULAR 2

CONTEXTO PROBLEMATIZADOR

CAPACIDADES ESPECÍFICAS

NÚCLEO CONCEPTUAL

Historia de los movimientos feministas y de otros grupos sexuales en procura del ejercicio de sus derechos.

Derechos políticos y sociales: el sufragio femenino

Relaciones asimétricas en la producción y el trabajo: posibilidades de empleo, profesiones, salarios, funciones jerárquicas.

El género en la literatura, en el humor y en las expresiones artísticas.

El género y los mandatos sociales en diversas culturas.

Geografía de la problemática de género.

El género, los mandatos sociales y las diversidades de expresiones sexuales.
Relaciones de género como relaciones de poder.
La cosificación de los sujetos sexuales en los medios de comunicación.

Analizar los hechos y acciones de personajes históricos que trabajaron por la igualdad de género y el reconocimiento de las diversidades sexuales

Interpretar, datos estadísticos que permiten leer la problemática de género en distintos ámbitos del quehacer humano

Interpretar los estereotipos referidos al género que se ponen en juego en las producciones literarias, en el humor y en las expresiones artísticas

Comparar las constantes de género universales y aquellas propias de otras culturas y grupos sociales.

El rol del estado y las organizaciones comunitarias en la problemática de género.

Reconocerse como sujetos sexuados, educados según estereotipos culturales pero con posibilidades de transformarlos en procura de relaciones equitativas y enriquecedoras.

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

Analizar la importancia de las organizaciones sociales y comunitarias en tratamiento de la problemática.

Diseñar un espacio de participación comunitaria para abordar la problemática de género en el contexto

Relacionar la capacidad reproductiva y generadora de disfrute del cuerpo con las formas de cuidarlo.

Reconocer el propio cuerpo y el de los/las demás como el ámbito más inmediato donde se pone en juego el ejercicio de la ciudadanía

Distintos espacios de participación: foro, conferencia, talleres.

Estrategias metodológicas para realizar un diagnóstico.

Mecanismos de organización participativa.

El cuerpo como territorio de ciudadanía.

Protección jurídica (Leyes, decretos, organismos e instituciones)

Salud sexual y reproductiva.

Enfermedades de transmisión sexual.

Violencia de género.

Derecho a la educación sexual.

Maternidades y paternidades.

**B- CUADRO 4: Capacidades Específicas y Núcleo Conceptual -
Módulo Nivel Secundario**

Capacidades específicas	Núcleo Conceptual
1. Reconocerse como sujetos sexuados, educados según estereotipos culturales pero con posibilidades de transformarlos en procura de relaciones equitativas y enriquecedoras.	El género, los mandatos sociales y las diversidades de expresiones sexuales. relaciones de género como relaciones de poder. La cosificación de los sujetos sexuados en los medios de comunicación.
2. Reconocer el propio cuerpo y el de los/las demás como el ámbito más inmediato donde se pone en juego el ejercicio de la ciudadanía.	El cuerpo como territorio de ciudadanía. Protección jurídica (leyes, decretos, organismos e instituciones)
3. Relacionar la capacidad reproductiva y generadora de disfrute del cuerpo con las formas de cuidarlo.	Salud sexual y reproductiva. Enfermedades de transmisión sexual. Violencia de género. Derecho a la educación sexual integral. Maternidades y paternidades.
4. Diseñar un espacio de participación comunitaria para abordar la problemática de género en el contexto.	Distintos espacios de participación: foro, conferencia, talleres. Estrategias metodológicas para realizar un diagnóstico. Mecanismos de organización participativa.
5. Analizar la importancia de las organizaciones sociales y comunitarias en tratamiento de la problemática.	El rol del estado y las organizaciones comunitarias en la problemática de género.
6. Comparar las constantes de género universales y aquellas propias de otras culturas y grupos sociales.	El género y los mandatos sociales en diversas culturas. Geografía de la problemática de género.
7. Interpretar los estereotipos referidos al género que se ponen en juego en la literatura, en el humor y en las expresiones artísticas.	El género en la literatura, el humor y en las expresiones artísticas.
8. Interpretar, datos estadísticos que permiten leer la problemática de género en distintos ámbitos del quehacer humano.	Relaciones asimétricas en la producción y el trabajo: posibilidades de empleo, profesiones, salarios.
9. Analizar los hechos y acciones de personajes históricos que trabajaron por la igualdad de género y el reconocimiento de las diversidades sexuales.	Historia de los movimientos feministas y de otros grupos sexuales en procura del ejercicio de sus derechos. Derechos políticos y sociales: el sufragio femenino.

C- Cuadro 5. Ejemplos de algunas disciplinas que aportan al desarrollo de las capacidades específicas de este contexto

Capacidades específicas	Núcleo Conceptual	Algunas disciplinas que participan
1. Reconocerse como sujetos sexuados, educados según estereotipos culturales pero con posibilidades de transformarlos en procura de relaciones equitativas y enriquecedoras.	El género, los mandatos sociales y las diversidades de expresiones sexuales. Relaciones de género como relaciones de poder. La cosificación de los sujetos sexuados en los medios de comunicación.	Psicología Filosofía Sociología Lengua Literatura
2. Reconocer el propio cuerpo y el de los/las demás como el ámbito más inmediato donde se pone en juego el ejercicio de la ciudadanía.	El cuerpo como territorio de ciudadanía. protección jurídica (leyes, decretos, organismos e instituciones)	Derecho Ciencias Sociales Ciudadanía
3. Relacionar la capacidad reproductiva y generadora de disfrute del cuerpo con las formas de cuidarlo.	Salud sexual y reproductiva. Enfermedades de transmisión sexual. Violencia de género. Derecho a la educación sexual integral. Maternidades y paternidades.	Ciencias Naturales Biología Educación sexual integral
4. Diseñar un espacio de participación comunitaria para abordar la problemática de género en el contexto.	Distintos espacios de participación: foro, conferencia, talleres. Estrategias metodológicas para realizar un diagnóstico. Mecanismos de organización participativa.	Economía Sociología
5. Analizar la importancia de las organizaciones sociales y comunitarias en tratamiento de la	El rol del estado y las organizaciones comunitarias en la problemática de	Derecho Sociología Ciudadanía

problemática.	género.	
6. Comparar las constantes de género universales y aquellas propias de otras culturas y grupos sociales.	El género y los mandatos sociales en diversas culturas. Geografía de la problemática de género.	Geografía Ciencias Sociales
7 Interpretar los estereotipos referidos al género que se ponen en juego en la literatura, en el humor y en las expresiones artísticas.	El género en la literatura, el humor y en las expresiones artísticas.	Lengua Literatura Música Plástica
8 Interpretar, datos estadísticos que permiten leer la problemática de género en distintos ámbitos del quehacer humano.	Relaciones asimétricas en la producción y el trabajo: posibilidades de empleo, profesiones, salarios.	Matemática Economía
9 Analizar los hechos y acciones de personajes históricos que trabajaron por la igualdad de género y el reconocimiento de las diversidades sexuales.	Historia de los movimientos feministas y de otros grupos sexuales en procura del ejercicio de sus derechos. Derechos políticos y sociales: el sufragio femenino.	historia ciencias sociales

8. DISOÑANDO*² LA ESTRUCTURA CURRICULAR

*No se puede resolver un problema
en el mismo nivel de pensamiento que lo creó*
Einstein

Como al final de una etapa del viaje, escribir las últimas palabras de la propuesta representa asomarse a la experiencia de la propia incompletud, a la expectativa de conocer qué dirán los lectores de este documento y al desafío

² Es un neologismo que significa el diseño de los sueños y fue “creado por los participantes de la Asociación para el Desarrollo Campesino en la Laguna la Cocha (Pasto, Colombia) para expresar que su trabajo lo han **diseñado** a partir del diálogo colectivo buscando hacer realidad sus **sueños** de una sociedad justa y solidaria, a pesar del terror que han sufrido de manos de los que no desean que el diálogo oriente la convivencia” (CALVO MUÑOZ C. 2008:15).

de saber que otros continuarán el próximo año con la tarea de esta Comisión Ad Hoc. Aún hace falta seguir trabajando para completar la Estructura Curricular y los Lineamientos Curriculares de la EPJA.

Algunos podrán sentir y pensar que un riesgo que se corre con la propuesta que se está haciendo es postular lo irrealizable a la hora de avanzar en el desarrollo de los Lineamientos Curriculares. Lo irrealizable es inalcanzable, y en consecuencia, es inviable no solo poco probable. Otros considerarán, como lo hace esta Comisión, que es posible lograr la viabilidad de esta propuesta.

A partir de la direccionalidad que surge de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, de la aprobación de la Resolución N° 118/10 del Consejo Federal de Educación y especialmente, de la política educativa desarrollada por la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la Nación, se considera que se está en condiciones de diseñar la estructura curricular de la EPJA, de tal forma que la enseñanza y el aprendizaje recuperen su calidad educativa y que no sean una mera simulación de la educación.

En esta fase, se trata de construir e imaginar una nueva estructura curricular que responda a la identidad y a los sentidos profundos de la EPJA y abandonar la inercia del “*no va andar*”, “*no se puede*” y cruzar la frontera de lo que el poder de lo instituido define como límite entre lo posible y lo imposible.

Una fase concomitante consiste en prever las condiciones que ayudarán a convertir lo posible en probable y lo probable en realidad. Se trata de planificar un proceso de cambio que permitirá su implementación. Esto implica pensar un proceso tanto a nivel Federal como Jurisdiccional que se desarrollará en forma gradual y continua.

Desde la perspectiva actual de la presente Comisión Ad Hoc, se visualizan dos propósitos principales. El primero de ellos corresponde ser abordado por una nueva Comisión de Diseño Curricular. El segundo hace referencia a cuestiones que corresponden a la DEJA, ya sea en el ámbito federal como el jurisdiccional:

- 1- Continuar con la construcción de la Estructura Curricular y considerar otros aspectos necesarios a tener en cuenta en los Lineamientos Curriculares:
 - a) Completar la elaboración de los Módulos correspondientes a los Contextos Problematizadores desarrollados, acordes a cada Nivel Educativo.
 - b) Definir las Orientaciones del Nivel Secundario y los Módulos correspondientes.
 - c) Incluir la concepción teórica metodológica a seguir y posibles estrategias de enseñanza y de aprendizaje.
 - d) Plantear la concepción de evaluación, los tipos y los criterios y la forma de calificación.

- e) Redistribuir la carga horaria de los Ciclos de Nivel Primario de acuerdo con la significación de cada uno.
 - f) Incorporar en los Lineamientos Curriculares la propuesta de Acreditación de Saberes, actualmente en elaboración.
- 2- Planificar un proceso de cambio que favorezca la creación de condiciones que harán viable la implementación de los Lineamientos Curriculares. La planificación del cambio deberá contemplar una fase de transición donde coexistan la estructura actual de la modalidad con la nueva propuesta que tenga en cuenta:
- a) Garantizar a los docentes la continuidad del puesto de trabajo, al mismo tiempo que se implementan los cambios requeridos específicamente por la estructura curricular y los lineamientos curriculares en general.
 - b) Garantizar un proceso de formación continua a los docentes, directivos y supervisores basado en la reflexión crítica y creativa de la práctica educativa y en forma comunitaria.
 - c) Incrementar la relación con el Instituto Nacional de Formación Docente y las Universidades a efectos de promover que se contemple la especificidad de la EPJA en la formación docente.
 - d) Desarrollar nuevos modelos de gestión democrática, participativa y contextualizada de las instituciones educativas.
 - e) Desarrollar una nueva organización del trabajo docente que posibilite el trabajo en equipo interdisciplinario así como los roles y funciones que se originen.
 - g) Elaboración de nueva normativa que facilite los cambios diseñados.

ANEXO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL DISEÑO DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR

Si bien no ha sido un tema desarrollado en profundidad por esta Comisión, se incluye, a modo de aporte para quienes continúen trabajando sobre la estructura curricular de la EPJA, los criterios que se proponen para evaluar el diseño.

Se propone utilizar criterios de crítica interna y externa al documento curricular con la finalidad de ponderar fortalezas y detectar sus debilidades o carencias.

Los criterios que se han seleccionado son:

- 1- **Coherencia:** implica la pertinencia de cada componente con la visión orientadora, lo que se traduce en un diseño en que todos los componentes refuerzan los sentidos profundos de la EPJA.

Llamamos componentes internos a cada uno de los aspectos esenciales que desarrolla el documento en sí.

- 2- **Cohesión:** asegura la articulación interna de los elementos que integran cada componente esencial del diseño y a su vez a la relación que mantienen entre sí.
- 3- **Integralidad:** implica considerar la existencia de todos los componentes esenciales en relación a la visión orientadora y sentidos profundos de la EPJA sin el agregado de elementos superfluos.
- 4- **Claridad:** Se refiere a la comprensión de lo que se enuncia o propone, la sintaxis, el uso de pausas adecuadas que permiten regular la atención, la ilación del contenido, la presentación no ambigua de conceptos.

BIBLIOGRAFÍA

- ACCIÓN INTERNACIONAL POR LA SALUD; COMITÉ DE DEFENSA DE LOS DERECHOS DEL CONSUMIDOR; y otros; (2010); El derecho a la salud y la atención de la salud en Bolivia. Interculturalidad y derecho a la salud.;AIS-IBFN-CODEDCO-FUNAVI; Bolivia.
- ADURIZ BRAVO, Agustín; (2005); Una introducción a la naturaleza de la ciencia. La epistemología en la enseñanza de las ciencias naturales; Fondo de Cultura Económica; Buenos Aires.
- Albornoz, Luis A.; (compilador); (2011); Poder, medios, cultura; Paidós; Buenos Aires.
- AMEIGEIRAS, Aldo; (2009); Las culturas populares en la sociedad argentina actual Documento del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación; Buenos Aires.
- ANDER EGG, E. ;(1992); La animación y los animadores; Nancea; Madrid.
- ARENAS, Nelly; (1997); Globalización e identidad latinoamericana; Revista Nueva Sociedad N°147; Caracas.
- ARGUMEDO, Manuel (2011). La evaluación participativa del Proyecto Educativo Institucional. Programa Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes. Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Educación de la Nación. Bs. AS.
- ARROYO, Daniel; (2010); Políticas Sociales. Ideas para un debate necesario"; Ed. La Crujía; Buenos Aires
- ATRIA, Raul; (2004); Estructura Ocupacional, estructura social y clases sociales; CEPAL; Santiago de Chile.
- BARBERO, Jesús Martín; (1987); De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía; Gustavo Gili; Barcelona.
- BIANCO, Augusto;(1987); Pequeña historia del trabajo; Contrapunto; Buenos Aires.
- BIRGIN, A.; DUSSEL, I.; DUSCHAVSKY, S. TIRAMONTI, G.; (1998); La formación docente, cultura, escuela y política. Debates y experiencias; Troquel; Bs.As.
- BOFF, Leonardo; (2011); Sostenibilidad y cuidado (artículo); El desarrollo humano sostenible; N° 440, fecha 24-6-11; en www.servicioskoinonia.org
- BOLVIN, Mauricio; Rosato, María; Arribas, Victoria; (2004); Constructores de Otriedad; Antropofagia; Bs. As.

- BORON, Atilio; (2003); Estado, Capitalismo y Democracia en América Latina; Colección Secretaría Ejecutiva; CLACSO; Buenos Aires.
- BRUSILOVSKY, Silvia y CABRERA, María E.; (2005); Cultura Escolar en la Educación Media para Adultos. Una tipología de sus Orientaciones. En: Convergencia, mayo-agosto, año/vol.12 N° 38; Universidad Autónoma del Estado de México; Toluca; México; en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/105/10503811.pdf>
- CALVO MUÑOZ, Carlos, (2008); Del Mapa escolar al territorio educativo. Nueva Miranda; Santiago; Chile.
- CAMPAÑA DE REACTIVACIÓN EDUCATIVA DEL ADULTO PARA LA RECONSTRUCCIÓN. CREAR; (2008); Compilación de materiales; Grupo coordinador de la edición; DEJA; Bs. As.
- CAÑAL, Pedro; 1999); Investigación escolar y estrategias de enseñanza por investigación; en Revista Investigación en la escuela; año XIII; n° 38; Díada; Sevilla.
- CARLI; Sandra ; (compiladora); (2003); Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina; La Crujía; Stella; Buenos Aires
- CASTEL, Robert; (1997); Las metamorfosis de la cuestión social; Paidós; Buenos Aires.
- COREA, C. y LEWKOWICZ, I.; (2004); Pedagogía del aburrido;.Paidos; Bs. As.
- DEVRIES, Osvaldo; (1995); Una aproximación a las relaciones entre salud y educación. Salud y educación; Paidos; Bs. As.
- DISEÑO CURRCULAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA 3er Año; Coordinado por C. Bracchi; (2008); Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires; La Plata.
- FEINMANN, José Pablo; (2008); La filosofía y el barro de la historia; Planeta; Buenos Aires.
- FERNANDEZ, Ana .María.; (2010); La mujer de la ilusión, Pactos y contratos entre hombres y mujeres; Paidós; Buenos Aires.
- FERRARO, Soledad y APARICIO, Graciela (en elaboración); Cartilla para docentes Área Formación para el Trabajo; Dirección General de Enseñanza de Adultos; Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- FERRER, Aldo; (2009); Vivir con lo nuestro. Fondo De Cultura Económica. Buenos Aires. (1ra. Ed. 1983).

- ----- (2008); La Economía Argentina. Desde sus orígenes hasta principios del siglo XXI. Fondo De Cultura Económica. Buenos Aires.
- FERRO, Silvia Lilian; (2011); La Tierra en Sudamérica. Instituto para el Desarrollo Rural de Sudamérica; Argentina.
- FREIRE, Paulo; (2004); La importancia de leer y el proceso de liberación; Siglo XXI editores; México.
- -----; (2009); El grito manso; Siglo veintiuno; Buenos Aires.
- -----; (1999); Pedagogía del Oprimido; Siglo XXI; México.
- -----; (2002); Educación y Cambio; Galerna-Búsqueda Ayllu; Buenos Aires; citado en Oración - Perez; (2.006); Revista Iberoamericana de Educación N° 42; OEI; en <http://www.rieoei.org/rie42a01.pdf>.
- FOUCAULT, Michel; (1995); Historia de la sexualidad. La voluntad de saber; Siglo veintiuno; Buenos Aires.
- FOUREZ, George; (1998); Alfabetización científica y tecnológica; Colihue; Buenos Aires.
- GARCIA CANCLINI, Néstor; (1977); Arte y sociedad en América Latina; Grijalbo; México.
- -----; (1990); Culturas híbridas. Estrategias para entrar u salir de la modernidad; Grijalbo; México.
- GARCÍA, Juan y GARCÍA, Francisco; (1989); Aprender investigando; Díada; Sevilla.
- GIL PÉREZ, Daniel y VILCHES, Amparo; (2006); Educación, ciudadanía y alfabetización científica: mitos y realidades; en Revista Iberoamericana de Educación; n° 42; Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI).
- GOMARIZ, Enrique; (1922); los estudios de género y sus fuentes epistemológicas: periodización y perspectivas; FLACSO; Chile.
- GONZÁLEZ, INÉS (2010) Entre el Estado y el mercado. ONGs y sociedad civil en la Argentina. Bombal – CEDES-CONICET - http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/politica_social/documentos/sociedad_civil/Entre_el_Estado_y_el_Mercado_Gonzalez_Bombal.pdf. Consultado el 11/09/2011
- GUIMARÃES, Roberto P.; (2002); La ética de la sustentabilidad y la formulación de políticas de desarrollo; en ALIMONDA, Héctor (comp.); Ecología Política. Naturaleza, sociedad y utopía; CEPAL; Santiago de Chile.

- GUTIÉRREZ Francisco, CRUZ PRADO R.; (2000); Eco pedagogía y Ciudadanía Planetaria; Stella; Argentina.
- HERRERA, María José; (1999); Nueva Historia Argentina: Arte, Sociedad y Política; Sudamericana; Buenos Aires.
- IOVANOVIICH, Marta Liliana; (2003); La sistematización de la Práctica Docente en Educación de Adultos, en Revista iberoamericana de Educación OEI.
- JACINTO, Claudia; (2008); Políticas públicas y perspectivas subjetivas en torno a la transición laboral de los jóvenes; en Marta Novick y otros; El Estado y la reconfiguración de la protección social;.SXXI; Buenos Aires.
- JORBA, Jaume y PRAT, Ángel; (1998); Hablar y escribir para aprender; Universidad Autónoma de Barcelona; Síntesis; Barcelona.
- KREMENEZER, Edit; (2011); Sexismo y estereotipos de género en el ámbito escolar, en Novedades Educativas N°245; Buenos Aires.
- KROEGER, Axel; LUNA, Rolando; (1992); Atención primaria de la salud. OPS; Serie PALTEX; México.
- LA SERNA, Carlos; (2010); La transformación del mundo del trabajo. Representaciones, prácticas e identidades; Ciccus; FLACSO; Buenos Aires.
- Lázaro, Luis; (2010); La batalla de la comunicación; Colihue; Buenos Aires.
- LORENZATTI, María del Carmen (2005); Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos; Ferreyra Editor; Córdoba.
- LEMKE, J.; Aprender a hablar ciencias; (1997); Paidós; Buenos Aires.
- MARINA, Mirta; HURRELL, Silvia; y otros; (2011); Educación sexual integral: para charlar en familia; Ministerio de Educación de la Nación; Buenos Aires.
- Módulos de Orientación para formadores en Desarrollo Socio – Comunitario; (2005); Dirección nacional de Juventud. Secretaria de Políticas Sociales y Desarrollo Humano – Ministerio de Desarrollo Social de la Nación; Buenos Aires.
- MORGADE, Graciela; (coordinadora); (2011); Toda educación es sexual; La Crujía; Buenos Aires.
- MOVIMIENTO PARA LA SALUD DE LOS PUEBLOS; (2010); Declaración para la Salud de los Pueblos.

- NEFFA, Julio; (2003); El trabajo humano: contribuciones al estudio de un valor que permanece; Lumen; Buenos Aires.
- NEUFELD, María; GRINBERG, Sofía; y otros. (1999). Antropología social y política. Eudeba. Buenos. Aires.
- ORAISON, Mercedes, PEREZ Ana María; (2006); Escuela y Participación: El Difícil Camino de la Construcción de Ciudadanía; Revista Iberoamericana, Nº 42; Buenos Aires.
- ORTEGA, Julio; (1995); Identidad y post modernidad en América Latina; Revista Actualidades Nº5; Venezuela.
- PAULINELLI, María (2011); Apuntes de Cátedra Movimientos Estéticos y Cultura Argentina de la Escuela de Ciencias de la Información de la UNC; Córdoba.
- PERALES PALACIOS, Javier y CAÑAL, Pedro; (2000); Didáctica de las ciencias experimentales; Marfil; Buenos Aires.
- PERCEVAL, María Cristina y TIMERMAN, Jordana (coord.); (2011); Derecho a la Ciudad: por una ciudad para todos y todas. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación; Argentina
- PEREZ SOLER, Eduardo; (1997); Centro y Periferia; Revista Internacional de Arte Lápiz Nº 128 y 129; Mar Menor Comunicación S.L.; España.
- PINTA DE ALMEIDA, Bernardo; (1999); De la Reproducción; Revista Internacional de Arte Lápiz, Nº 128-128; Madrid.
- POZO, Juan Ignacio y GÓMEZ CRESPO, Miguel Ángel; (2000); Aprender y enseñar ciencia; Morata; Madrid.
- PROPUESTA CURRICULAR ALFABETIZACIÓN Y NIVEL PRIMARIO (2008); Educación Permanente de Jóvenes y Adultos; Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba; Córdoba.
- RAMONET, Ignacio; (2009); La Catástrofe Perfecta: Crisis del Siglo y Profundización del Porvenir; CI; Buenos Aires.
- REDONDO, P.; MARTINIS, P. (comps); (2004); Igualdad y educación. Escritura entre dos orillas; Buenos. Aires. Del Estante; 2004.
- Revista Interamericana de Educación de Adultos. Año 31/ número 1/ Ene – Jun; 2009.
- RIBEIRO, Gustavo Lins; (1991); Ambientalismo y desarrollo sustentable. Nueva ideología/utopía del desarrollo. Revista de Antropología, nº34; Sao Paulo.

- RICHARD, Nelly; (2007); Fracturas de la Memoria – Arte y pensamiento crítico; Editorial Siglo Veintiuno; Buenos Aires.
- RITZER, Gerge. (1993), Teoría sociológica contemporánea. Mc Graw; México
- RIVERO, Daniela y CELMA, Luis; (2006); Tomar la palabra, incluir nuestras voces. Sistematización de la experiencia del programa de Terminalidad educativa y formación profesional para todos y todas en Córdoba. M.E., MICyT y MTEySS; Córdoba.
- ROCA, Emilia; (2005); Mercado de trabajo y cobertura de la Seguridad Social, en Revista de Trabajo Número 1 “El empleo en el debate de las Americas”. Méti; Argentina
- SCHÖN, Donald. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Ediciones Paidós. Barcelona.
- SHALOM, Héctor; CHEMEN, Silvina; y otros; (2004); Los Jóvenes y sus Derechos: Saber actuar, exigir y denunciar; Lugar; Buenos Aires.
- SIDICARO, Roberto; (2007); Revista Ñ N°172; Buenos Aires.
- SPINOZA, Martín; (2007); El análisis del saber en el trabajo: ponencia presentada en el 5º Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo. Uruguay.
- STENHOUSE, Lawrence; (1984); Investigación y Desarrollo del Curriculum; Morata; Madrid.
- SUBSECRETARIA PROMOCIÓN DE DERECHOS HUMANOS; (2007); Educación y práctica en Derechos Humanos. Propuesta didáctica para educadores; SDH; Argentina.
- TABER, Beatriz, coordinadora; (2002); Proponer y dialogar. Temas jóvenes para la reflexión y el debate; UNICEF; Argentina.
- TAMANES, Ramón; (1985); Ecología y Desarrollo; Alianza; Madrid.
- TORP, Linda y SAGE, Sara; (1998); El aprendizaje basado en problemas; Amorrortu; Buenos Aires.
- TOUZÉ, Graciela; (2010); Prevención del consumo problemático de drogas; Troquel; Bs. As.
- TOVAR, Teresa; (1998); Sin querer queriendo. Cultura docente y género; Tarea; Lima.
- UNESCO; Nuevo Manual de la UNESCO para la enseñanza de las Ciencias; (1997); Sudamericana; Buenos Aires

- URÍA María Esther (2003); Estrategias didáctico organizativas para mejorar los centros educativos; Narcea; España.
- VÁZQUEZ, Amancio; (2010); El Concepto Ciudadanía en la Democracia Liberal y sus Límites; CRS; Buenos Aires.
- WACQUANT, Loic; (2007) Los condenados de la ciudad. Siglo XXI editores. Buenos Aires
- WILLIAMS, Raymond (1958); Culture and Society, Penguin Books, Londres. Citado en SALLES, Vania (1999); El trabajo, el no trabajo: un ejercicio teórico-analítico preliminar desde la sociología de la cultura. Colegio de México; México. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/trabajo/salles.rtf>