



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº **0625** CGE.-
Expte. Grabado Nº (1165752).-

PARANÁ; 11 MAR 2011

VISTO:

La Ley de Educación Provincial Nº 9.890, sancionada por el Poder Legislativo en fecha 22 de diciembre de 2008 y promulgada el 20 de Enero de 2009; y

CONSIDERANDO:

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

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

Que en el conjunto de las Provincias se ha instituido la Educación de Jóvenes y Adultos presencial en tres (03) ciclos de duración tanto para el nivel primario como para el secundario y en consecuencia es necesario desarrollar nuevos Diseños Curriculares en el marco de la estructura prevista por Resolución Nº 2158 C.G.E de fecha 25 de junio de 2009;

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

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

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

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

///

GA



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N°

0625

CGE.-

Expte. Grabado N° (1165752).-

////

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

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

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

Por ello;

EL CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESUELVE:

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

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

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

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

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

JS/Pmt

ES COPIA

Prof. GRACIELA BAR
PRESIDENTE
Consejo General de Educación
Provincia de Entre Ríos

PROVINCIA DE ENTRE RÍOS
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

DISEÑO CURRICULAR

EDUCACIÓN PRIMARIA DE JÓVENES Y ADULTOS

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

2011



AUTORIDADES**GOBERNADOR**

Sr. Sergio Daniel Urriharri

VICEGOBERNADOR

Dr. José Eduardo Laurillo

MINISTRO DE GOBIERNO, JUSTICIA Y EDUCACIÓN

Cdor. Adán Humberto Bahl

PRESIDENTE DEL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

Prof. Graciela Yolanda Bar

VOCALES

Prof. Graciela Maciel

Prof. Marta Irazábal de Landó

Lic. Soraya Flores

Prof. Susana Cogno

DIRECTOR DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Prof. Joel Wilfredo Spizer

DIRECTORA DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Prof. Inés Patricia Palleiro

SUB DIRECTORA DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Prof. Clara Beatriz Vivas

COORDINADORA PROVINCIAL EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Prof. Erminda Elena Calzia

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

Psp. Nora Clari

COORDINADORA PROGRAMA INTERCULTURAL BILINGÜE

Prof. Irene Larrea

COORDINADORA GENERAL DE TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y LA INFORMACIÓN

Prof. Gabriela Bergomas

COORDINADORA PROGRAMA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Prof. Cristina Martínez

COORDINADORA DE MEDIACIÓN PARA LA CONVIVENCIA EDUCATIVA EnREDarse

Lic. Adriana Wendler

COORDINACIÓN Y SUPERVISIÓN PEDAGÓGICA

Prof. Gisela Carolina Altamirano

Prof. Paula Mariana Dalinger

Prof. María Yamila Klocker

EQUIPO TÉCNICO

Prof. Celina Lescano

Prof. Mariela Moreno

ÍNDICE

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

PRESENTACIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

Prof. Graciela Bar
Pte. del Consejo General de Educación



1.- ENCUADRE POLÍTICO EDUCATIVO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Historia de la Educación de Jóvenes y Adultos

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

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

Contexto de surgimiento de la educación de adultos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Qm

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

3.- MARCO GENERAL DEL DISEÑO CURRICULAR

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La especificidad del Currículum en la Educación de Jóvenes y Adultos

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

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

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



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

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

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

*"A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos.
Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del
adiós. Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo ofrece
al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición, entre los indios del
noroeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista
que se inicia.
Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y
admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos,
recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla."*⁷

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En relación a ello señalamos algunos riesgos a considerar:

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

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



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

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

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

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

a. Los estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

b. Los docentes de la Educación de Jóvenes y Adultos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para lograr semejante cometido, es preciso superar la enajenación de la relación del docente con el conocimiento, que según María Saleme de Burnichon (1994), "es una relación casi olvidada". El olvido nos habla de un corrimiento de la mirada o de su neutralización, que tiene relación con cierta postergación del problema en pos de otros que demandan atención de la política educativa. Con frecuencia es la urgencia de lo cotidiano lo que define cuáles son los problemas que merecen abordarse en la agenda educativa, cuestiones que llegan a adquirir tal centralidad al punto de saturar toda posibilidad de pensar otras escenas posibles para nosotros y los otros. Entonces nos encontramos con reclamos tales como "*para esto no me prepararon*", expresión que denota cierto desborde y agobio ante la imposibilidad de descubrir un modo certero de anticiparse y resolver de una vez y para siempre todas las situaciones y conflictos. Sin embargo, como dice Carina Rattcro¹⁹ (2007), no hay ni puede haber una pedagogía de lo inesperado, de la contingencia, pero sí "una pedagogía que pueda leer lo que acontece, una pedagogía de la situación, de la decisión, de la oportunidad".

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²² Meirieu, P. (2003) "Frankenstein educador." LAERTES. 2ª Reimpresión. Barcelona. Pág. 47.

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

²⁴ Rancière, J. (2003) "El maestro ignorante." LAERTES. 1ª Edición. Barcelona. Pág. 71.

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

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

3.5.- Alfabetización

Resignificar la alfabetización en la Educación de Jóvenes y Adultos

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

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

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

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

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

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

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

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

Upo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Alfabetización y analfabetismo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.6.- Educación y trabajo

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

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

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

³² Rautero, Carina. (2001) "Del cansancio educativo al maestro antidesestino." Paraná. FCE. UNER.

Qps

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.7.- La planificación de la enseñanza

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

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

³⁵ Pinneau, Pablo. Op. Cit. Pág. 23.

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

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

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

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

Componentes fundamentales de la planificación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³⁷ Ampliar en páginas 45 a 49.

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

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

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

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

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

3.8.- Evaluación

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

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

La evaluación educativa como actividad sistemática, implica relevar información o evidencias, que en este caso se obtienen de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, para poder mediante procesos de comparación ofrecer juicios valorativos en relación con los propósitos de la enseñanza y las trayectorias educativas. Dicho proceso debe involucrar a los sujetos (estudiantes y docentes) en el diálogo para poder construir información valiosa que explique y ayude a superar los obstáculos que surgen en toda tarea educativa. La evaluación educativa desde esta perspectiva, democratiza también las prácticas de enseñar y aprender y permite retroalimentar dicho procesos desde el acompañamiento y no la sanción.



Enfoques de Evaluación: Sumativo y Formativo

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

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

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

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

El desafío actual es la evaluación formativa

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

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

Sin duda es preciso reconocer que la evaluación implica la necesidad de acreditar saberes, pero "no es, ni debería ser nunca considerada un aparato de medición puramente contable y administrativo, sino volverse una pregunta social y política acerca de la funciones y efectos de la institución educativa."⁴⁰ A partir de esta consideración se está haciendo referencia a otro **enfoque** de evaluación denominado **formativo**, cuyos valores de referencia son la democracia, el respeto por las diferencias, la comprensión y la inclusión de todos los sujetos.

Desde este enfoque se considera que se debe aprender *de y con* la evaluación, siendo objetivo de esta práctica política el generar conocimientos para la mejora de los

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