



Provincia de Entre Ríos
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

“2022 – Las Malvinas son argentinas”

RESOLUCIÓN N° **2860** C.G.E.
Expte. Grabado N° (2683547).-

PARANÁ, **02 AGO 2022**

VISTO:

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley de Educación Provincial N° 9890 y la necesidad de modificar el Diseño Curricular de Nivel Primario para la Educación de Jóvenes y Adultos; y

CONSIDERANDO:

Que la mencionada Ley de Educación Provincial en su Artículo 73° 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 en su Artículo 76° 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 marco de las Resoluciones N° 118/10 CFE y N° 245/15 CFE, el conjunto de las provincias ha instituido la Educación de Jóvenes y Adultos presencial en tres (3) ciclos que comprenden cuatro (4) módulos para el nivel primario y en consecuencia es necesario desarrollar nuevos Diseños Curriculares en el marco de la estructura prevista por Resolución N° 2.158 CGE de fecha 25 de junio de 2005;

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, entre otras;

Que ante ello, se aprobó por Resolución N° 3680/18 CGE y sus anexos, la propuesta y Caja Curricular del Trayecto Modular integrado de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, el cual fuera implementado a manera de prueba piloto en algunas instituciones de la modalidad;

Que la Resolución N° 4852/19 CGE presenta en sus anexos una ampliatoria al Trayecto Modular integrado de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la implementación de la propuesta en nuevas instituciones de la modalidad y en Educación en contextos de privación de la Libertad y los documentos administrativos;

////



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

"2022 - Las Malvinas son argentinas"

2860

RESOLUCIÓN N°

C.G.E.

Expte. Grabado N° (2683547).-

////

Que la actual propuesta "Diseño Curricular para la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos" de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos fue elaborada en forma conjunta con otras Direcciones de Nivel y los programas transversales a todos los niveles del sistema educativo;

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°, inciso d) de la Ley N° 9.890;

Que ante lo expuesto, Vocalía del organismo dispone el dictado de la presente norma legal;

Por ello;

EL CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESUELVE:

ARTÍCULO 1°.- Aprobar el "Diseño Curricular para la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos" que obra como Anexo y que entrará en vigencia a partir de la emisión de la presente Resolución, 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 de la Dirección de Educación de Gestión Privada.-

ARTÍCULO 2°.- Dejar sin efecto a partir de la emisión del dictado de la presente, las Resoluciones N° 0625/11 CGE "Diseño Curricular de Educación Primaria para Jóvenes y Adultos", N° 3680/18 CGE "Trayecto Modular Integrado de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos" y N° 4852/19 CGE "Ampliatoria al Trayecto Modular integrado de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos".-

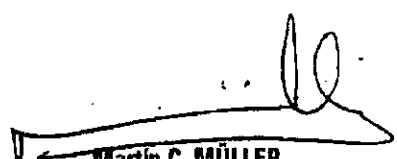
ARTÍCULO 3°.- Registrar, comunicar, remitir copia a: Presidencia, Vocalía, Secretaría General, Jurado de Concursos, Direcciones de Educación de Jóvenes y Adultos y de Gestión Privada, Dirección de Recursos Humanos, Dirección de Finanzas, Dirección de Información, Evaluación y Planeamiento, Dirección de Informática y Sistemas, Centro de Documentación e Información Educativa, Departamento de Legalización, Homologación, Competencia Docente e Incumbencias Profesionales de Títulos y Equivalencias de Estudios, Direcciones Departamentales de Escuelas y pasar las actuaciones a la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos a sus efectos.-

DN


Prof. HUMBERTO JAVIER JOSÉ
VOCAL
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
ENTRE RÍOS


Prof. EXEQUIEL CORONOFFO
VOCAL
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
ENTRE RÍOS


Prof. DANIELA M. DI LELLO
VOCAL
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
ENTRE RÍOS


Martín C. MÜLLER
Presidente
Consejo General de Educación
Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN DE ENTRE RÍOS
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

DISEÑO CURRICULAR para la EDUCACIÓN PRIMARIA DE JÓVENES Y ADULTOS



2022

AUTORIDADES

GOBERNADOR

Gustavo Bordet

VICEGOBERNADORA

Laura Stratta

PRESIDENTE DEL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

Martín Müller

ASESORÍA TÉCNICA

Graciela Bar

VOCALES

Griselda Di Lello

Exequiel Coronoffo

Humberto Javier José

Susana Cogno

SECRETARÍA GENERAL

Pablo Vittor

PROSECRETARÍA GENERAL

Melina Romero

DIRECCIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Directora: Elvira Armúa

Sub Director: Cesar Maciel

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Patricia Palleiro

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA

Belén Nesa

DIRECCIÓN DE INFORMACIÓN, EVALUACIÓN Y PLANEAMIENTO EDUCATIVO

Claudia Azcárate

COORDINACIÓN DE DESARROLLO CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA

Irma Bonfantino

COORDINACIÓN DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

Lorena Colignon

COORDINACIÓN DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA.

Luisina Pocay



COORDINACIÓN GENERAL DEL DISEÑO

Prof. Cynthia Rodríguez

GENERALISTAS

Prof. Soledad Formentti

Prof. Romina Gallo

ESPECIALISTAS DISCIPLINARES

Lengua y Literatura

Prof. Yamila Klocker

Prof. Carla Favotti

Prof. Leandro Romero

Ciencias Naturales

Esp. Jonathan Medrano

Prof. Clarisa Zalazar

Matemática

Prof. Graciela Barón

Esp. Romina Pedrazzoli

Esp. Alberto Noel Palma

Ciencias Sociales

Dra. Laura Gutiérrez

Esp. Celeste Ledesma

Prof. Sonia Unrein

Prof. Melania Méndez



Arte

Prof. Lucía Solé

TIC

Prof. Cecilia Soliz

Educación Física y Formación Laboral

Lic. Roberto Smit

Contexto de Privación de Libertad

Dr. Matías Finucci Curi

PRESENTACIÓN

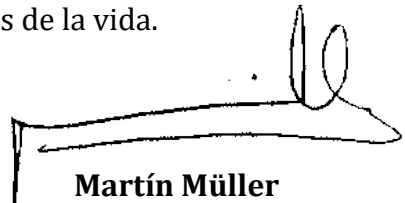
Querida comunidad educativa,

Acercamos este material que condensa años de investigación y retoma debates sociales e institucionales con el fin de responder a los desafíos de la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos desde un enfoque disruptivo, centrado en la realidad de nuestros estudiantes.

La lógica modular, flexible de este diseño curricular permite atender a las particularidades y necesidades de la población estudiantil, trazando, además, un camino posible para el resto de las modalidades del sistema educativo.

Dicho abordaje se construye también en estrecha relación con el contexto actual, dado que nuestro propósito es preparar a cada estudiante de cara a las profundas transformaciones del presente. Esa es nuestra obligación: generar igualdad de oportunidades, particularmente en los sectores históricamente excluidos.

Esperamos que esta propuesta contribuya a fortalecer un modelo de educación permanente e inclusivo que forme ciudadanos críticos en vínculo con su entorno y permita incorporar experiencias educativas significativas, adquirir conocimientos y desarrollar capacidades a todos los entrerrianos, en todas las instancias de la vida.



Martín Müller
Presidente del Consejo General de Educación

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
1- ENCUADRE POLÍTICO EDUCATIVO	7
1.1- EXPERIENCIAS TRAZADAS EN ENTRE RÍOS A PARTIR DE LAS NORMATIVAS NACIONALES	9
2-LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE JÓVENES Y ADULTOS: UNA MIRADA HISTÓRICA	13
2.1- LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LOS ORÍGENES DEL SISTEMA EDUCATIVO	13
2.2- TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS QUE SE RECONOCEN EN ESTOS INICIOS	15
2.3- MOMENTOS CLAVES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA MODALIDAD Y LA CONQUISTA DE SU ESPECIFICIDAD	17
2.4- RECONFIGURACIONES EN LA HISTORIA RECIENTE: UNA PANORÁMICA DE LA MODALIDAD EN LA ACTUALIDAD	18
3- MARCO GENERAL DEL DISEÑO CURRICULAR MODULAR	23
3.1- LA PROPUESTA CURRICULAR ANTE LOS DESAFÍOS SOCIALES ACTUALES	23
3.2- ENFOQUE EPISTÉMICO Y PEDAGÓGICO: <i>CURRÍCULUM Y EDUCACIÓN POPULAR</i>	26
3.3- LOS/AS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS	28
3.3.a- Rasgos generales del sujeto de la modalidad	30
3.3.b- Heterogeneidad generacional	30
3.3.c- Estudiantes con discapacidad	31
3.3.d- Diversidades de géneros en la modalidad	33
3.3.e- Aspectos sociales, culturales y económicos	34
3.3.f- Diversidad de saberes, recorridos de formación y expectativas	35
3.3.g- Sujetos de la modalidad de la educación en privación de libertad	35
3.4- TRABAJO INSTITUCIONAL EN TORNO AL CURRÍCULUM	37
3.5- ACERCA DE LA ENSEÑANZA Y LOS APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS	39
4- ACERCA DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR MODULAR	43
4.2- COMPONENTES DE ESTRUCTURA MODULAR	44
4.2.a- Ciclos formativos	44
4.2.b- Formación laboral	46
4.2.c- Proyecto alfabetizador: un trabajo desde todos los campos de contenido	50
4.2.d- Componentes del módulo	52
5- PROPUESTA DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR MODULAR	58
5.1- MÓDULO 1	58

5.2- MÓDULO 2	70
5.3- MÓDULO 3	79
5.4- MÓDULO 4	87
6- ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE LOS MÓDULOS	98
7- FUNDAMENTACIONES DE LOS CAMPOS DE CONTENIDO	101
7.1- CIENCIAS SOCIALES	101
7.2- LENGUA Y LITERATURA	103
7.3- MATEMÁTICA	104
7.4- CIENCIAS NATURALES	107
7.5- EDUCACIÓN FÍSICA	109
7.6- ARTE	110
7.7- TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC)	111
8- BIBLIOGRAFÍA	114
ANEXO 1: ESTRUCTURA CURRICULAR DEL TRAYECTO MODULAR	130
ANEXO 2: LAS CAPACIDADES DENTRO DE LA PROPUESTA CURRICULAR MODULAR	131
ANEXO 3: ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA <i>PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA POR PROYECTOS</i> EN EL MARCO DEL DISEÑO CURRICULAR DEL NIVEL PRIMARIO DE JÓVENES Y ADULTOS	142
ANEXO 4: ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DE CAPACIDADES EN EL MARCO DEL DISEÑO CURRICULAR DEL NIVEL PRIMARIO DE JÓVENES Y ADULTOS	157
ANEXO N° 5: PLANILLA DE SEGUIMIENTO	164
ANEXO N° 6: CUADRO DE CALIFICACIONES	165
ANEXO N° 7: BOLETÍN DE CALIFICACIONES	166



INTRODUCCIÓN

7

INTRODUCCIÓN

El presente texto curricular viene gestándose hace muchos años, pugnando por nacer a partir de diferentes ensayos. Es producto de debates, consensos y exigencias propios de la Educación de Jóvenes y Adultos, y da respuesta a una demanda histórica que pretendía diseñar una propuesta particular, acorde a las características del nivel y de la modalidad y de los sujetos –docentes y estudiantes- que la habitan, así como de su contexto regional. Se inscribe en una extensa historia de diseños, resoluciones y pruebas piloto que a lo largo de estos años abrieron una posibilidad a concretar en esta ocasión: la de definir una propuesta curricular flexible, articulada y modular, congruente con la perspectiva de la *educación permanente y popular*.

Sostener dicha perspectiva no es una cuestión menor. Se trata de un enfoque pedagógico y epistémico que hace tiempo se promueve en la modalidad y que supone un modo específico de comprender el currículum, la enseñanza, los aprendizajes, el conocimiento escolar y los sujetos. En este sentido, y si bien este diseño recupera en parte lo producido en las resoluciones hasta ahora vigentes¹, se abre paso a partir de aquí a un firme y nuevo posicionamiento curricular. La propuesta se desplaza de lo que algunos optan por denominar “el currículum tradicional”; enfoque basado en la enseñanza de diferentes disciplinas fuertemente clasificadas, la diagramación lineal y secuencial de contenidos, y en los saberes hegemónicos de los campos académicos.

Esta nueva perspectiva de la modalidad, al sostenerse en un enfoque de *educación popular*, se centra en promover otras relaciones con el conocimiento, otros aprendizajes, otras lecturas del mundo. Parte de una premisa nodal de este enfoque: “todos sabemos algo”².

Lo central es generar intercambios de saberes, motorizar experiencias colectivas, modos de vinculación pedagógica que se basen en la confianza y en la apuesta por lo que los/las jóvenes y adultos/as pueden lograr. De esta manera, el eje está puesto en *los aprendizajes, las experiencias y las capacidades* que buscan promoverse. A diferencia de las visiones hegemónicas, lo principal de la propuesta curricular no es el contenido disciplinar o la asignatura definida a priori, sino *los núcleos conceptuales y los contextos problematizadores*. La intención pedagógica primordial es

¹ Resolución 0625/11 CGE - Resolución 3680/18 CGE- Resolución 4852/19 CGE.

² Herencia del pensamiento freireano. “*Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre*” (Freire, 1970).

integrar saberes, experiencias, disciplinas a fin de convocar a jóvenes y adultos/as a pensar e interpelar la realidad en la que viven; y a concebirse a sí mismos/as como sujetos sociales capaces de tomar decisiones acerca de su mundo.

7

ENCUADRE POLÍTICO EDUCATIVO

7

1- ENCUADRE POLÍTICO EDUCATIVO

Este diseño se enmarca en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006. En el artículo N°46 la misma Ley considera que:

“La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”. (Art. N°46, Cap. 9, Ley de Educación Nacional N° 26.206/06).

En cuanto a la organización curricular e institucional de la modalidad, la Ley promueve el diseño de una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura. La apuesta es brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria.

Por otro lado, la Ley en su Artículo N°48 explicita que debe ofrecerse una formación integral para adquirir conocimientos y desarrollar diversas capacidades de participación en la vida social, cultural, política y económica, y hacer efectivo el derecho a la ciudadanía. Se aspira a que la propuesta formativa incorpore en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural, y promueva una vinculación con la comunidad local y con los sectores laborales o sociales de pertenencia de los estudiantes. (Art. N° 48 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06)

La Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, en su artículo 48, prescribe: La organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos responderá a los siguientes objetivos y criterios:

- a) Brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria.

- b) Desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.
- c) Mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral.
- d) Incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural.
- e) Promover la inclusión de los/as adultos/as mayores y de las personas con discapacidades, temporales o permanentes.
- f) Diseñar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura.
- g) Otorgar certificaciones parciales y acreditar los saberes adquiridos a través de la experiencia laboral.
- h) Implementar sistemas de créditos y equivalencias que permitan y acompañen la movilidad de los/as participantes.
- i) Desarrollar acciones educativas presenciales y/o a distancia, particularmente en zonas rurales o aisladas, asegurando la calidad y la igualdad de sus resultados.
- j) Promover la participación de los/as docentes y estudiantes en el desarrollo del proyecto educativo, así como la vinculación con la comunidad local y con los sectores laborales o sociales de pertenencia de los/as estudiantes.
- k) Promover el acceso al conocimiento y manejo de nuevas tecnologías.

Asimismo, la Ley de Educación de la provincia de Entre Ríos N° 9890/08 promueve para esta modalidad un tipo de educación que acompañe a erradicar el analfabetismo, y genere conocimientos y capacidades que permitan la continuidad de los estudios. También se hace énfasis en orientar las prácticas pedagógicas hacia la participación ciudadana y democrática y fomentar el ejercicio del análisis crítico en la valoración de la realidad. (Art. N° 74 de la Ley de Educación de la provincia de Entre Ríos N° 9890/08).

En correlación, la Ley de Educación de la provincia de Entre Ríos N° 9890/08 en su artículo 74º establece: Son objetivos de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos:

- a) Asegurar educación a todos los jóvenes y adultos para erradicar el analfabetismo.
- b) Promover la incorporación de los jóvenes y adultos en los niveles de la educación obligatoria del Sistema Educativo.

- c) Generar conocimientos y capacidades que permitan la continuidad de estudios.
- d) Propiciar el desarrollo integral y la calificación laboral de las personas que no hayan completado la educación obligatoria en los tiempos y edades previstos.
- e) Impulsar innovaciones pedagógicas e institucionales que favorezcan la producción de conocimientos socialmente significativos y de calidad.
- f) Orientar las prácticas pedagógicas hacia la participación ciudadana y democrática.
- g) Fomentar el ejercicio del análisis crítico en la valoración de la realidad histórica y social y de las actitudes personales y comunitarias de solidaridad e inclusión.
- h) Propiciar la Formación Profesional Continua dirigida a la formación permanente de los trabajadores.
- i) Articular con otros organismos de gobierno y organizaciones sociales el desarrollo de programas de capacitación laboral, formación profesional y finalización de estudios obligatorios, en el marco de la educación permanente.
- j) Elaborar propuestas educativas ajustadas a los perfiles, antecedentes y proyecciones de los destinatarios, en el marco de su historia escolar, personal y social.

En cuanto a la elaboración de propuestas curriculares e institucionales, en su artículo 75º la Ley establece que *“el Diseño Curricular Institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos para la Educación Primaria y Secundaria será flexible y con adaptaciones de acuerdo con las características de los destinatarios y las necesidades y requerimientos del contexto en el que se desenvuelven”* (Ley de Educación de la provincia de Entre Ríos N° 9890/08)

En este sentido ambas normativas habilitan la elaboración de propuestas curriculares flexibles que atiendan a las características de la modalidad. Presentan una fuerte apuesta a un tipo de educación crítica que aliente la formación de ciertas capacidades, la participación ciudadana y la vinculación de los y las estudiantes con las comunidades regionales. Así, las leyes vigentes operan de encuadre a las innovaciones necesarias que debemos emprender para efectivizar el derecho a una educación integral, inclusiva, de calidad y emancipatoria para los y las jóvenes y adultos/as de nuestra provincia.

1.1- EXPERIENCIAS TRAZADAS EN ENTRE RÍOS A PARTIR DE LAS NORMATIVAS NACIONALES

Propuestas y acciones previas en Entre Ríos dan cuenta de las iniciativas por concretar estas premisas en el currículum de la modalidad. En el año 2011 se implementó el Diseño Curricular

de Educación Primaria (Res. 0625/11 CGE) que en todo su marco conceptual ya daba cuenta de los desafíos y particularidades de la modalidad, incorporando entre sus componentes nuevas visiones del currículum, la enseñanza y la evaluación.

A lo largo del texto curricular se realizó un recorrido histórico de la modalidad y de los sujetos demostrando la importancia de atender a su especificidad y construir propuestas acordes a la misma. Allí se planteó como necesidad mirar a los jóvenes y adultos desde la *potencia* y no desde la carencia, así como proyectar una propuesta educativa con compromiso ético y político, que tenga como horizonte garantizar la igualdad de oportunidades sobre todo en sujetos que vienen padeciendo efectos de la exclusión.

Se propuso trabajar en torno a ejes problemáticos y transversales para acercar el mundo escolar y las problemáticas sociales, en pos de propiciar experiencias colectivas, dialógicas, que reconozcan las culturas barriales e historias de los y las jóvenes y adultos/as que transitan la modalidad. También se fortalecieron la alfabetización y el vínculo necesario entre educación y trabajo. Una cuestión que se señaló en dicho documento es 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 debemos renunciar”* (Res. 0625/11; p. 11). En ese sentido, lo curricular

en esta modalidad, se presenta como posibilidad de ensayos y reinversiones capaces de diseñar diversas experiencias formativas.

En el año 2017 comenzó un proceso colectivo de revisión del diseño curricular a los fines de evaluar y mejorar los proyectos y las prácticas pedagógicas que venían construyéndose. De tal revisión surgió la necesidad de pensar un nuevo currículum que organice el conocimiento de forma diferente, sosteniendo con mayor énfasis una perspectiva epistemológica de educación permanente y popular. Se trabajó en encuentros con docentes, directivos y supervisores/as de escuelas seleccionadas para ensayar una prueba piloto. Así nació y se implementó en 2018 la Resolución N° 3680/18 CGE para establecer por vez primera un *Trayecto Modular Integrado para la EPJA* en 22 escuelas y centros educativos de Educación Primaria de la provincia. Se realizó un acompañamiento pedagógico en territorio de los proyectos elaborados por cada institución, y un monitoreo, sistematización y devolución por zona de supervisión de las producciones de toda la provincia; también se ensayaron escrituras colectivas de proyectos pedagógicos. En el año 2019

se amplió la implementación de la Resolución N° 3680/18 CGE a 39 escuelas, centros educativos y escuelas en Contexto de Privación de Libertad de Educación Primaria, y se generaron instancias de capacitación en torno a los desafíos de la propuesta modular, así como la formación y evaluación en capacidades esperables.

Tanto el diseño implementado en 2011, como el proceso de su revisión, y la escritura con la prueba piloto del trayecto modular, han orientado y acompañado prácticas pedagógicas en todos estos años, alentando posiblemente otras formas de enseñar y aprender en la modalidad. Así, se han habilitado nuevas propuestas en las diferentes organizaciones escolares de toda la provincia, con avances y retrocesos, con ensayos y revisiones, con caminos, quizás disímiles, pero que han delimitado en la experiencia común un territorio a seguir construyendo.

En este sentido, el presente diseño curricular se sostiene y recupera las experiencias habilitadas en y desde estas normativas. También se apoya en las orientaciones del Consejo Federal de Educación a través de las Resoluciones N° 118/10 y N° 254/15. La primera establece Lineamientos Curriculares para la EPJA, orientando la propuesta de la estructura modular, de los ciclos formativos y de las capacidades esperables. La Resolución N° 254/15 por su parte se presenta como marco actualizado de referencia para los diseños curriculares de todo el país. También orienta en detalle la producción curricular de la modalidad en todos sus componentes. Tales resoluciones son nodales e inscriben normativa y conceptualmente la presente propuesta en una política educativa nacional para las EPJA.



LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE JÓVENES Y ADULTOS: UNA MIRADA HISTÓRICA



2-LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE JÓVENES Y ADULTOS: UNA MIRADA HISTÓRICA

Todo cambio curricular involucra una mirada histórica. No es posible comprender los sentidos, alcances y perspectivas de estas transformaciones si no se reconstruye conscientemente el camino que nos ha traído hasta aquí.

Variada bibliografía de nuestra época (Rodríguez, 1991 y 1996; De la Fare, 2010; Arata y Mariño, 2013), así como la Resolución 0625/11 CGE que nos antecede, han demostrado que mirar históricamente la educación de jóvenes y adultos en el país es rastrear un conjunto de conflictos y actores sociales que se disputaron sus sentidos. ¿Qué es la educación de adultos?, ¿quiénes se encargan de ella?, ¿cómo se vincula con la educación formal del sistema educativo oficial?, ¿a quiénes va dirigida realmente?, ¿qué debe enseñarse y para qué?, son algunos de los grandes dilemas que acompañaron la construcción de este espacio educativo y que le fueron otorgando su particularidad. A grandes rasgos, puede decirse que la historia de la modalidad se ha trazado en la lucha por construir, delimitar y defender su especificidad. Especificidad que demandó hacer frente a una persistente dificultad, la cual durante mucho tiempo hizo que las prácticas y sentidos dominantes en su sistema escolar dependan de las de la educación infantil (Brusilovsky, 2016; p.10).



En este sentido, y a modo de una breve sistematización, se desarrollarán en este apartado unas líneas sobre la historia de la educación primaria de Jóvenes y Adultos en Argentina, así como sus reconfiguraciones recientes. Se presentará un mapeo de acontecimientos importantes, regulaciones estatales y tensiones entre distintas miradas³; la intención es propiciar una óptica amplia respecto de lo que implica repensar y reformular el currículum en la modalidad.

2.1- LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LOS ORÍGENES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Como ya se sabe, en los orígenes del Estado-Nación y del sistema educativo argentino, el o la destinatario/a de la oferta educacional estatal estaba claramente especificado; se trataba del “infante”, figura que comprendía una etapa de la vida capaz de ser formateada y moldeada por las instituciones sociales. Los discursos predominantes en estos inicios, que se referencian en la llamada *pedagogía normalista*, hicieron foco en la niñez (Carli, 1991) y la Educación de Adultos no estuvo dentro de sus principales preocupaciones. Si bien desde principios del siglo XIX y

³ Este mapeo es una reconstrucción breve. Quienes quieran seguir indagando pueden ahondar en la bibliografía de referencia.

durante la primera mitad del siglo XX existieron experiencias educativas para adultos, gestadas por el Estado u organizaciones de la sociedad civil⁴, el discurso hegemónico se basaba en la formación de los/as niños/as, como etapa preparatoria para la vida adulta.

En ese sentido, la atención estatal al sujeto adulto estuvo dada ocasionalmente y principalmente para regular lo que hasta el momento eran acciones diseminadas por numerosos actores de la sociedad civil; además las escuelas nocturnas de adultos – que datan desde las primeras gestiones de Sarmiento durante los años 1856 y 1861- no contaban con una fuerte organización ni estabilidad, quedaban muchas veces a cargo de los propios docentes. En este periodo, van a crearse varias escuelas en la provincia de Buenos Aires, y también en el interior del país con existencia más precaria. Además, el Estado va a ofrecer los llamados “Cursos libres” destinados a adultos obreros, en los colegios nacionales, conjuntamente con las iniciativas de la sociedad civil (grupos socialistas, anarquistas, movimientos obreros o sociedades populares).

Comúnmente se llamaban escuelas nocturnas o para adultos; pero también adquirieron otras denominaciones: dominicales, para mujeres, ambulantes, de puertas abiertas, populares, anexas (al Ejército, Cárcel, Armada), militares. Entre los cursos “libres para obreros”, antes mencionados, existieron también aquellos que estaban vinculados a la formación para el trabajo, llamados “complementarios” o “nocturnos” (Rodríguez, 2019). Ya en estos inicios pueden observarse diferentes intereses e intencionalidades, pues algunos van a promover experiencias al margen del control estatal y otros intentarán someterse al órgano central.

Una interesante iniciativa respecto de esta última postura es la sanción de la Ley N° 1420 de 1884 que reguló en parte a las escuelas de adultos. En el artículo 11 se establece lo siguiente: *“Además de las escuelas comunes mencionadas, se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria: (...) Escuela para Adultos en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse ordinariamente reunido un número, cuando menos, de cuarenta adultos ineducados* (Art. 11 Ley 1420/84).

Como se mencionaba en la Res. 0625/11 CGE, documento curricular que antecede al presente, si bien en esta ley ya aparece contemplada la formación de adultos, no se le otorga una importancia

⁴ Por ejemplo con el Movimiento Obrero, el Partido Socialista, el Movimiento Anarquista, las Sociedades Populares u otros actores.

significativa; la atención principal se basaba en regular y organizar ese conjunto de experiencias diversificadas y se intentará que queden bajo la tutela del estado.

Aunque puede reconocerse aquí un intento por estatizar estas propuestas, no hubo un reconocimiento y delimitación específica de la modalidad ni de los sujetos demandantes. Como señala Rodríguez (2019) esta ley va a establecer escuelas de adultos, pero las piensa similares a las de la educación infantil. Una cuestión importante a tener en cuenta es que los contenidos que se diagraman para estas escuelas no difieren demasiado de las propuestas para los/as niños/as; se hace hincapié en una formación general y en una enseñanza de lo nacional:

“El minimun de enseñanza para las escuelas ambulantes y de adultos comprenderá estas ramas: lectura, escritura, aritmética (las cuatro primeras reglas y el sistema métrico decimal), moral y urbanidad; nociones de idioma nacional, de geografía nacional y de historia nacional; explicación de la Constitución Nacional y enseñanza de los objetos más comunes que se relacionan con la industria habitual de los alumnos de la escuela” (Art. 12. Ley 1420/84).

Hay que atender que aquí no solo el analfabetismo era un problema si no la cantidad de adultos inmigrantes, por ende el foco estuvo puesto en ofrecer ese piso de saberes comunes para la conformación de la Nación. Asimismo esta ley va a dar impulso a la creación de varias escuelas nocturnas, escuelas de puertas abiertas; consolidándose de a poco la oferta para esta población determinada. Al iniciar el siglo XX, suceden dos acontecimientos que marcan un punto de inflexión en la historia de la educación de adultos en nuestro país (Rodríguez, 1994) la sanción de una resolución referida a la modalidad de adultos en el Congreso Pedagógico del año 1900 y la aprobación en el año 1901 del primer Reglamento para escuelas de adultos del Consejo Nacional de Educación (Ministerio de Educación de la Nación, 2000).

2.2- TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS QUE SE RECONOCEN EN ESTOS INICIOS

Por supuesto que la estructuración inicial del sistema educativo fue tierra fértil para numerosos conflictos entre diferentes perspectivas. La oferta educativa para adultos no estuvo exenta de ello y fue, particularmente, objeto de disputas interesantes de reconstruir. Esta reconstrucción es importante porque da cuenta de miradas contrapuestas que acompañarán el surgimiento y consolidación de la educación de adultos.

Rodríguez (1991) reconoce que en estos primeros años del siglo XX se encuentran y colisionan dos tendencias, dos cosmovisiones: una a la que la autora llama *democrático-radicalizada* y la otra que denomina *normalizadora*. La primera promovía cierta flexibilidad y especificidad de la modalidad, alentando la enseñanza de otros contenidos y oficios así como la participación de la sociedad civil en su organización⁵; la segunda tendencia era de matriz “normalista”; buscaba una formación general no especializada, mayor control y regulación estatal y el cierre a la participación de la sociedad civil. También se advierte en esta última una falta de reconocimiento del adulto como sujeto diferenciado al infantil.

Así, en las primeras décadas del siglo XX, la Educación de Adultos -aunque no exclusivamente- se encontraba atravesada por tensiones discursivas (De la Fare, 2010). Las principales aristas de estas disputas versaban sobre quién es el sujeto “real” de la educación de adultos, qué es necesario priorizar en su enseñanza (si los saberes nacionales y lectura- escritura o en oficios, saberes prácticos y arte), cuál es su función social, qué vínculos se dan entre la escuela y la vida⁶ así como entre educación y trabajo, quiénes forman parte y definen su organización⁷. Algunos autores/as (Rodríguez, 1991; De la Fare, 2010) coinciden en señalar que estas tendencias y discusiones van a formar parte de congresos y regulaciones políticas del periodo y no serán “saldadas”; permanecerán latentes e inaugurarán cosmovisiones que se sostendrán en el tiempo.

Sin embargo, y a pesar o con estas tendencias, fue consolidándose una idea de la educación de adultos. Como se sostenía en la Res. 0625/11 CGE, en el periodo predomina la idea de que se trata de una *instancia compensatoria, subsidiaria del sistema de educación primaria infantil*; pues se comprendía que el analfabetismo adulto era un “efecto no deseado”, una deuda no saldada en la “edad correspondiente” (p. 8). En este sentido las primeras décadas del siglo XX cuentan con la hegemonía de una concepción de la educación de adultos que no reconoce al sujeto destinatario desde su particularidad; se configura entonces una *infantilización del sujeto estudiante* así como de la propuesta de formación oficial.

⁵ Rodríguez (1996) comenta que fue el maestro José Jacinto Berrutti, un importante promotor de la modalidad desde comienzos de siglo, quien primero usó la expresión *educación de adultos*, en ocasión del Congreso Pedagógico Argentino de 1900, enfatizando la necesidad de otorgarle a la modalidad características especiales.

⁶ Dice José Berrutti: “No se ha pensado en la función educativa y social de la escuela nocturna, y se la ha obligado a marchar alejada de la vida, sin más horizontes que los que caben en un programa infantil y ridículo para los tiempos que corren (1912; p. 65).

⁷ La relación con la comunidad fue central en este periodo.

2.3- MOMENTOS CLAVES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA MODALIDAD Y LA CONQUISTA DE SU ESPECIFICIDAD

En la lucha por delimitar la especificidad de la modalidad, pueden advertirse algunos sucesos importantes. Según Rodríguez (1996) hay dos momentos clave en esta construcción. El primero, en el marco de una nueva reglamentación para la Educación de Adultos⁸, en 1992. Allí el Consejo Nacional de Educación logra organizar un discurso en que el Estado asume el papel central de prestador y regulador. Crea un subsistema que incorpora de manera parcial las demandas respecto a la formación para el trabajo y flexibilización curricular; pero que efectivamente logra construir una base material y simbólica de la modalidad ligada a la estructura estatal. Paralelamente, se produce la desaparición o debilitamiento de múltiples experiencias y discursos que la sociedad civil había generado en el periodo anterior.

Siguiendo el planteo de la autora, el segundo momento clave, y resignificador del mandato original, se ubica en el marco de la promesa desarrollista, cuando se pone en marcha la primera *Campaña Nacional de Alfabetización*, iniciada en 1965⁹. Durante la campaña, se crearon centros educativos en todo el país con una organización curricular adaptada a las necesidades del alumno adulto (Ministerio de Educación de la Nación, 2000). Y en 1968 se crea la *Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA)*, que logra reunir bajo su jurisdicción escuelas diversificadas y se promueven acciones fundamentales en la construcción de la especificidad, además de generar un mejoramiento sustancial de este subsistema. Entre estas acciones, la que puede destacarse es la **Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción** (CREAR) a partir de la cual se abrieron centros de alfabetización y educación básica en todo el país.

Desde la DINEA, en esta época, se expresaban ideas sobre la Educación de Adultos en términos de “*Educación Permanente*”, como una *nueva concepción del hombre, la sociedad y la política* y se proponía *una revisión profunda de los sistemas educativos en relación a sus objetivos, contenidos y extensión*; cuestión que significaba *la reivindicación de la edad adulta como etapa particular y*

⁸ El Reglamento reconocía tres tipos de escuelas de adultos: primarias, superiores y complementarias. Los planes de estudio de las dos primeras eran equivalentes a los de la primaria común; en cambio, el plan de estudio de las escuelas complementarias incluía, además de la enseñanza de algunas ramas de la cultura general, conocimientos de aplicación o especialización práctica. Así se establece con más claridad un vínculo entre educación y trabajo. (MEN, 2000)

⁹ Aunque por supuesto no hay que desconocer lo que fue la modalidad en los gobiernos peronistas. Rodríguez (2019) señala que el primer y segundo peronismo (1943-1955) reconfiguró el campo, especialmente en el proceso del surgimiento del trabajador como sujeto pedagógico, e interpelado también como sujeto político.

necesariamente educable, en el marco de decisiones políticas sobre las prioridades educativas para el desarrollo nacional (Dirección Nacional de Educación de Adultos, 1971; p. 5)¹⁰.

Las escuelas y los centros educativos, así como también otras experiencias de educación no formal y de trabajo social de inspiración desarrollista, crearon un espacio en el que maestros/as, trabajadores/as sociales, militantes religiosos o políticos, llevaron a cabo un gran número de trabajos de educación popular. En múltiples y dispersos espacios de la cotidianeidad del enseñar y aprender de los sectores populares, nacen los gérmenes de lo que se va a ir consolidando como la pedagogía de la liberación (Rodríguez, 1996). En este contexto, en 1973, un documento de la DINEA expresaba esta perspectiva de cambios y anunciaba un proyecto general de “*descolonización cultural y socialización de la educación*”.

Algunos de los objetivos que se señalaban respecto a la concepción educativa eran: la formulación de un nuevo sistema educativo para adultos con la participación organizada de los trabajadores integrado a la realidad, a la cultura del pueblo y ligado estrechamente al trabajo; la alfabetización como un primer paso pero no como un objetivo en sí mismo; nuevas modalidades que contemplaran al adulto como sujeto activo de su propia educación (Hernández y Facciolo, 1984)¹¹. También Rodríguez (2019) señala que se trata de un punto de inflexión donde finalmente se consolidaron los postulados de la Educación Permanente¹²

En la década de 1970, el concepto educación de adultos se expandió y resignificó con la creación de los Centros Educativos de Nivel Medio y, en menor cantidad, de los Centros Educativos de Nivel Terciario. Durante el breve período democrático de 1973 a 1976 se heredaron elementos de la tradición de la educación permanente y de la educación popular, especialmente articulados en torno al significativo liberación (Rodríguez, 1996).

2.4- RECONFIGURACIONES EN LA HISTORIA RECIENTE: UNA PANORÁMICA DE LA MODALIDAD EN LA ACTUALIDAD

Los movimientos e iniciativas descritas anteriormente fueron abruptamente interrumpidos por la dictadura cívico-militar de 1976. Para atacar tamañas expresiones populares inherentes a la alfabetización de adultos en Argentina, fue necesario no solo dismantelar programas e

¹⁰ Citado en De la Fare, M. (2010).

¹¹ Ídem.

¹² Ese concepto, inspirado sobre todo en las propuestas de la Unesco desde las décadas de 1960 y 1970, postula una democratización de la educación por la vía de su expansión a lo largo de toda la vida.

instituciones sino que fueron asesinados muchos de sus referentes, alfabetizadores, coordinadores.

En este oscuro período, además, se generó un ciclo de desarticulación del subsistema de educación de adultos y de debilitamiento del sentido de la modalidad, sobre todo por la transferencia de los establecimientos de educación básica de adultos a la órbita de las jurisdicciones (Rodríguez, 2019).

En el proceso de la transición democrática, a partir de 1984, se realizaron investigaciones que diagnosticaron la situación general del sistema educativo, a partir de los efectos producidos por las políticas educativas de la dictadura militar, y que analizaron su impacto De la Fare, M. (2010). En el marco de este panorama general, se advirtió que la educación primaria de adultos había sufrido un deterioro en su calidad y desmantelamiento a partir del cierre de escuelas y centros nacionales.

En términos de políticas educativas y pedagógicas, el gobierno de Alfonsín intentó recuperar aquella concepción educativa de la década del '60 mediante la implementación del *Plan Nacional de Alfabetización*, con el que se intentaba retomar la tradición inconclusa de la educación popular encarnando la alfabetización como parte del proceso de educación permanente. “*Dentro de estas acciones, adquiere relevancia muy especial todo lo referente a los programas de alfabetización para adultos y a salidas laborales inmediatas*” (Ministerio de Educación y Justicia, 1985). Entre sus metas se encontraba erradicar el analfabetismo y posibilitar un sistema permanente de educación de adultos. Asimismo, en la provincia de Entre Ríos, en el año 1986, se crea la “Dirección Nacional del Adulto” (Ley 7.711- Art. 54), lo que va marcando cierta consolidación del espacio en la jurisdicción.

Sin embargo, hay que decir que a nivel nacional la modalidad siguió perdiendo la fortaleza e importancia que había tenido durante casi todo el siglo XX. Un punto de inflexión importante en ese sentido fue la Ley Federal de Educación N° 24.195/93, que ubicó a la educación de adultos en el capítulo dedicado a “Regímenes especiales”.

Son muchas las investigaciones que dan cuenta de lo que implicó este período de reformas educacionales en Argentina. Fragmentación, desarticulación, desfinanciamiento, etc., son algunas de las palabras que se identifican con la educación en el menemismo. Concretamente, la

educación de adultos, no estuvo exenta de esas redefiniciones. Hacia el año 1993 se cierra la DINEA y no fue reemplazada por otro espacio de gestión nacional para la modalidad.

Como sostiene Rodríguez (2021), esto fue generando la ausencia de espacios de concertación y direccionalidad a nivel nacional; ya con la Ley Federal la modalidad fue perdiendo jerarquía y especificidad. Desarticulados estos espacios, las políticas para adultos pasaron al área de políticas sociales, sostenidas en una lógica de focalización destinadas a poblaciones vulnerables.

Esto se trastoca profundamente cuando en el año 2006 con la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, hasta ahora vigente, se recupera el carácter de modalidad y se impulsa la articulación con los otros niveles del sistema educativo, tratando de evitar procesos de segregación propios del funcionamiento de circuitos diferenciados e inconexos. Esto supuso un desafío histórico de relevancia que tendió a fortalecer el trabajo desde la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos con una proyección y sentido nacional (Res. 0625/11 CGE, p. 12).

Un dato a considerar es que a partir del año 2009 se aprobaron una serie de resoluciones y documentos base¹³ que fueron marcando la orientación política de la gestión; también se acordaron grandes lineamientos para las reformas curriculares. La gestión se inscribió en una tradición de educación *nacional, popular, democrática y latinoamericana* y desde esa perspectiva encarnó un cambio profundo de lo que había dejado la era de la ley federal. Las gestiones durante estos años se caracterizaron por debates nacionales, cambios curriculares, aperturas de nuevos planes de alfabetización o finalización de estudios¹⁴, así como una tendencia a sostener la especificidad y una revalorización de la modalidad.

Las políticas públicas instaladas desde fines de 2015 y hasta 2019, no sólo afectaron en la estructuración del sistema educativo sino también en las perspectivas pedagógicas. Muchos de los programas nacionales mencionados anteriormente pasaron a las jurisdicciones provinciales y se instalaron premisas vinculadas a las políticas neoliberales, la tradición de la educación permanente se vio afectada por este cambio de paradigma. Algunos autores muestran que en

¹³ Resolución N° 87/09 CFE - Resolución N° 118/10 CFE Anexo I y II; Resolución N° 0625/11 CGE y Resolución N° 254/15 CFE.

¹⁴ Por ejemplo el programa de Alfabetización y Educación Básica "Encuentro" y el Plan Nacional de Finalización de Estudios (FinEs) en 2008 (que comenzó con el nivel secundario y luego se amplió a estudios primarios).

estos años se experimentó una privatización de la educación y en cuanto a la modalidad, las políticas para la EPJA se basaron en el abandono e invisibilización explícita del área.

La historia reciente presenta cambios constantemente y es difícil trazar los que están sucediendo casi en simultáneo con esta escritura. Evidentemente, y como se plasmó al inicio de esta reconstrucción, reconocer la modalidad de jóvenes y adultos en Argentina implica indagar en sus luchas permanentes por sostenerse. Hay iniciativas varias que nos anteceden y que muestran un camino posible a continuar transitando y fortaleciendo.

7

MARCO GENERAL DEL DISEÑO CURRICULAR

7

3- MARCO GENERAL DEL DISEÑO CURRICULAR MODULAR

3.1- LA PROPUESTA CURRICULAR ANTE LOS DESAFÍOS SOCIALES ACTUALES

Las sociedades cambian permanentemente. Nuestra sociedad, en particular, está atravesando transformaciones profundas en sus modos de trabajo, en las tecnologías que produce, en los modos de percibir el espacio y el tiempo, en las formas de comunicarse y conocer. Todo lo que hasta el momento se teorizó sobre nuestro mundo parece quedar “extemporáneo” ante las variaciones que vivimos producto de la cuarta revolución industrial¹⁵ o la llamada era exponencial. *Las innovaciones que se están produciendo en los diferentes campos de la actividad económica y social, a raíz de los avances en la electrónica, la inteligencia artificial, la robótica y otras disciplinas, a menudo nos sorprenden, a veces nos deslumbran, pero también nos atemorizan. La velocidad que caracteriza a estos desarrollos es lo que ha llevado a utilizar el término “exponencial” (...) para calificar a la nueva era que se está gestando* (Ozslak 2020, p. 35). Este mundo que funciona a partir de figuras como drones, robots hogareños, realidades virtuales y máquinas pensantes, desafía completamente nuestras formas de pensar, sentir y actuar.

Najmanovich (2019) plantea que también estamos viviendo una transformación multidimensional de nuestra comprensión del mundo. No se trata solo de que estamos pensando otras cosas, sino de que estamos comenzando a pensar de otro modo. En la actualidad, señala esta autora, las fronteras disciplinares y sectoriales están disolviéndose y aparece la necesidad de expandir abordajes complejos que nos permitan comprender este mundo integrado y, al mismo tiempo, cambiante y diverso.

En el marco de estos cambios que afectan todas las dimensiones del vivir, también se han transformado las formas de trabajar. Los trabajos en la actualidad se caracterizan por su dinamismo y flexibilidad. Ya nadie adquiere aprendizajes laborales de una vez y para siempre. Por ser cambiantes, las nuevas formas de ejercicio profesional exigen transformación y re-aprendizajes constantes; y por ende se desafían las formas de vincular el mundo formativo y el del trabajo.

Solo por atender a otras de las transformaciones de nuestro tiempo, podemos mencionar a los cambios culturales que trajo consigo la era de la globalización. Hoy los flujos de información, los

¹⁵ Después de varias revoluciones industriales, nuestro siglo está viendo nacer la cuarta revolución industrial basada en las tecnologías digitales. El mundo está conociendo nuevas transformaciones tecnológicas como son la digitalización y la inteligencia artificial.

intercambios de bienes y servicios, el vínculo cosmopolita que plantea la comunicación en redes sociales, está planteando un escenario social más complejo. Vivimos en un mundo que intenta celebrar la diversidad cultural, es decir, el encuentro y mixtura entre diferentes culturas regionales y globales. Asimismo, las nuevas tecnologías permiten el acceso global al conocimiento. Sin embargo, esto no debería ocultar los problemas de exclusión, la dificultad en el acceso a los bienes culturales de grandes sectores sociales. A pesar de los “avances” tecnológicos, las innovaciones en la ciencia y en los modos de entender el mundo, hay que considerar nuevas facetas de la desigualdad social y de las formas de opresión entre países y sectores sociales. También nuevas relaciones de poder, de género y las formas sutiles de exclusión, que presenta para muchos la cara más difícil de los nuevos tiempos.

En fin, el panorama general descrito brevemente demuestra que las problemáticas sociales que se suscitan hoy son diferentes a las de hace unas décadas y presentan desafíos inéditos que la educación debe atender. Hay que inventar nuevas formas de aprender, orientar la formación de capacidades generales y específicas, promover una relación distinta entre pares y con el ambiente natural y social, fomentar una conciencia crítica, abierta a los cambios y problemáticas que nuestro tiempo presenta.

En ese sentido, la presente propuesta curricular parte de ese “diagnóstico” de la época y se permite repensar qué saberes son necesarios de ofrecer, qué relaciones con el mundo, qué formas de conocimientos y qué capacidades promover.



Hay que tener en cuenta que estas decisiones no son abstractas ni neutrales sino que son producto de reflexiones y posiciones éticas, políticas y curriculares determinadas. Por ello, la forma de entender el curriculum se aleja de esa idea moderna o enciclopédica que lo entendía como compendio de contenidos neutros y acabados provenientes de los campos disciplinares. Se acerca, sin embargo, a los planteos de Tadeu Da Silva (1997) cuando sostiene que *“el conocimiento y el currículo corporizan relaciones sociales. Son producidos y creados a través de relaciones sociales particulares entre grupos sociales interesados. Por eso, traen la marca de esas relaciones y de esos intereses”*. En ese sentido, el conocimiento y el currículo no son cosas abstractas, sino construcciones y productos de relaciones sociales muy particulares e históricas que no siempre son armónicas.

En relación a la pugna de intereses, Alicia De Alba, otra referente del campo del currículum, señala que *“Por currículum se entiende a la 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, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social”* (De Alba, 1998; p. 59).

Partiendo de estos soportes teóricos es que consideramos al currículum como una síntesis de elementos culturales que resulta necesario preservar y transmitir. Si partimos de un diagnóstico tan particular, en el que la era exponencial tiende a transformar todo permanentemente, debemos pensar qué ofrecer a los/as estudiantes de la modalidad para pensar y convivir en este mundo hipercambiante. Como opción ética y política, no todos los conocimientos ni todas las perspectivas resultan igualmente significativos. Este diseño se asume desde una visión crítica y popular, por ello visibiliza sus posturas y, en base a ellas, ha puesto de relieve ciertos conocimientos, determinadas lógicas curriculares y una perspectiva particular en torno al abordaje de las capacidades.

Tomando los aportes de Da Silva (1997) podemos señalar que un currículum es crítico en la medida en que es capaz de centrarse en las cuestiones y en los problemas de nuestro tiempo, como la pobreza, el machismo y la violencia sexista, el odio y el racismo, la ganancia y la destrucción ambiental, la exclusión y la desigualdad social. Un currículum crítico no puede dejar de lado las actuales preocupaciones y experiencias vitales de Jóvenes y Adultos/as.

De alguna manera, y tomando elementos de perspectivas críticas y populares, se apunta a: *“construir una educación y un currículo inclinados hacia la crítica y la disidencia, hacia la trasgresión y la subversión, hacia la diseminación y la pluralidad, hacia la desestabilización y la interrupción, hacia el movimiento y el cambio y no hacia la aceptación y el conformismo (...) En suma, hacia una educación y un currículo que multipliquen los significados en vez de cerrarse en los significados recibidos y dominados, hacia una educación para la insurrección y para la trasgresión de fronteras* (Da Silva, 1997: 33).

Ya no es posible pensar en fronteras disciplinares o en el aislamiento de lo escolar respecto de las turbulencias sociales. El currículum necesariamente debe cobrar otros sentidos para adaptarse a los nuevos tiempos.

Al priorizar ciertos saberes y experiencias contrahegemónicos, esta propuesta también acuña el término de *Justicia Curricular* de Connell (1999). Con esto se hace hincapié en la opción de propiciar formas de aprendizaje y una organización del saber que beneficie los intereses de la clase social menos favorecida en esta sociedad y que se proyecte como posibilidad de transformar lo dado. Asimismo, el enfoque modular que se desarrolla en este diseño, permite construir lógicas que desplacen la pretensión de homogeneización curricular y en este sentido también se diversificará según el contexto situacional territorial, social, cultural, económico, áulico, promoviendo “*saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos*” (Cullen, 2009; p. 121).

Por todo ello, se trata de un enfoque curricular bien específico que se inscribe, precisamente, en el campo de la educación popular.

3.2- ENFOQUE EPISTÉMICO Y PEDAGÓGICO: *CURRÍCULUM Y EDUCACIÓN POPULAR*

Como ya se enunció, esta propuesta curricular pretende inscribirse en la larga historia que vincula a la educación permanente de jóvenes y adultos con la perspectiva de la educación popular. En ese sentido, aquí se expresa brevemente qué implica en cuanto a lo pedagógico asumir tal enfoque.

Muchas veces la educación popular se ha entendido sólo como la aplicación de determinadas “técnicas” o herramientas didácticas que hacen más ameno y eficiente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, como dice Nuñez Hurtado (2005), la educación popular constituye una corriente de pensamiento y acción dentro del campo de las ciencias sociales, particularmente de la pedagogía, que trabaja dentro del gran espectro de lo que genéricamente se conoce como el campo de “lo popular”, y como tal, no puede reducirse a meras “modalidades”, aspectos parciales, métodos, etc.

La educación popular es una propuesta teórico-práctica, siempre en construcción desde cientos de prácticas presentes en muy diversos escenarios de nuestra América (y más allá). Su visión es integral, comprometida social y políticamente. Parte y se sustenta desde una posición ética

humanista. Desarrolla una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo, como también en la complementación de distintos saberes. En este sentido, la educación popular sostiene que el conocimiento, elemento esencial del hecho educativo, es un fenómeno humano, social, histórico y contextual. En consecuencia, asume una teoría del conocimiento acorde con sus principios y valores.

La propuesta de la educación popular tiene siempre, como punto de partida, la propia práctica social de los/as participantes en el proceso educativo. Parte de lo concreto, de lo simple, de lo personal y lo subjetivo. Pero desde lo cercano, procesualmente, avanza hacia lo abstracto y lo complejo, hacia las categorías científicas que explican —al menos temporalmente— los fenómenos estudiados. Y esto —reiteramos— sólo puede lograrse con la participación activa de todos/as los/as involucrados/as (Nuñez Hurtado, 2005).

El propio Paulo Freire- gran referente de dicho enfoque- ha manifestado que es necesario que quien eduque reconozca y valore los saberes populares propios de los sujetos que ingresan a la escuela, con sus pluralidades raciales, de género, etarias, etc.; debe estar abierto a esos consumos culturales y experiencias que traen consigo los sujetos. Luego debe trabajar con esos conocimientos y ponerlos en relación con saberes rigurosos contruidos por la ciencia; no para desvalorizar a los primeros sino para interrogar lo que se sabe (sobre todo aquello que se sustenta desde el sentido común), ampliar el universo cultural e ir asumiendo una conciencia cada vez más crítica (Freire, 2014).

Desde esta perspectiva, entonces, hay puntos para afirmar que la propuesta educativa reconoce y valora los distintos saberes portados por los sujetos, por ello debe promover *la participación, el diálogo, y la complementación de distintos saberes*. Esto supone asumir, también, opciones éticas y políticas; por lo tanto hay una decisión epistemológica de priorizar *saberes contrahegemónicos*; que sean capaces de poner en tensión las cosmovisiones del mundo contruidas por ciertas élites sociales. Asimismo, los conocimientos no son una cosa que se depositan o algo que posee el/la docente y debe imponerse a los/as estudiantes; se piensa que el conocimiento se genera siempre socialmente; es producto de prácticas sociales e históricas, en continuo movimiento, que permiten múltiples conexiones y experiencias.

Los conocimientos no están cerrados o acabados, por el contrario son precarios y abiertos; son un aporte para *producir* un intercambio, entre docentes y estudiantes, acerca del mundo. Además

es importante, desde la educación popular, permitir a los sujetos integrar e interrogar los saberes locales y ponerlos en relación con los conocimientos de la ciencia; partir de problemáticas que los/as atraviesan (llamadas en la escena didáctica “situaciones problemáticas”) y luego tratarlas en el diálogo entre diferentes disciplinas; con la intención pedagógica de elaborar cada vez una mayor conciencia crítica.

Asimismo, hay dos premisas clave “*la escuela y la vida no podrán ser presentados como mundos contrapuestos*” y “*el proceso de enseñanza y aprendizaje debe recuperar la palabra dicha y escrita como la representación de lo cotidiano, de aquello que tiene sentido en la vida particular de los sujetos*”¹⁶. En este sentido, la educación popular opta por vincular a la escuela con la vida; es más, pretende colocar la vida misma en el centro del debate escolar y pugna por construir mayores niveles de conciencia y de lectura de los procesos y las injusticias sociales.

3.3- LOS/AS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

“Ya no es, entonces, la relación entre nosotros y ellos, entre la mismidad y la alteridad, aquello que define la potencia existencial del otro, sino la presencia – antes ignorada, silenciada, aprisionada, traducida etc. – de diferentes espacialidades y temporalidades del otro; ya no se trata de identificar una relación del otro como siendo dependiente (...); se trata, por así decirlo, de la irrupción (inesperada) del otro, del ser-otro-que-es-irreductible-en-su-alteridad.”

Carlos Skliar (2002, p. 114)

En toda transformación curricular se renueva la pregunta sobre quiénes son los sujetos de la oferta educativa. Podemos enriquecer esa interrogación, examinando quiénes han sido históricamente los sujetos de la modalidad y quiénes lo son en el presente, teniendo en cuenta que las transformaciones sociales, culturales y políticas van modificando las poblaciones escolares, así como los modos de ser y habitar el mundo.

En este sentido, todo texto curricular, así como la planificación de la enseñanza, abre la pregunta sobre quiénes son los sujetos destinatarios/as, cuáles son sus características comunes, qué

¹⁶ Citado en el documento “Hacia la estructura curricular de la educación de Jóvenes y Adultos”. Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, 2011.

los/as singulariza, en qué realidades sociales viven. Se pretende conocer esos rasgos para anticipar y delinear las acciones educativas. Sin embargo, partir de estos interrogantes conlleva algunos riesgos. Tal como se señalaba en la Res. 0625/11 CGE, *ese conocimiento necesario de los estudiantes tiene sus límites*. Todo conocimiento siempre es una producción, en la que si bien pretendemos reflejar al otro tal como ese otro es, al nombrarlo y definirlo podemos estar adjudicándole características que se relacionan con el modo en que los docentes los vemos y pensamos, con nuestras representaciones y expectativas respecto de los/as estudiantes, con riesgo de caer en esencialismos que encapsulan sus pluralidades y diversidades. Solemos olvidar que no puede haber conocimiento puro, absoluto u objetivo de los/as otros/as (Res 0625/11 CGE, p.19).

En relación a ello, es necesario atender a algunas cuestiones. Configurar una propuesta curricular requiere situarla, y caracterizar a los sujetos destinatarios/as es un ejercicio central para ello. Sin embargo, el desafío es poder trazar algunas referencias generales, sin pretender sesgar la mirada, totalizarla o encasillar a los/as estudiantes en preconceptos fijos. Mucho menos se pretende “definir” a un “Otro/a” que siempre excede o se escapa de los moldes establecidos de antemano. Así, no se trata de caracterizar pormenorizadamente a los sujetos para “capturarlos/as” a priori o para establecer la lógica de “adaptar” o “flexibilizar” constantemente las propuestas en función de esas referencias.



Sabemos que hay situaciones en las que, por ejemplo, el conocimiento de la condición socioeconómica del/la estudiante justifica que se le enseñe poco o menos, lo básico o mínimo (Res 0625/11 CGE, p. 19), porque a juicio de los/as docentes sus carencias los limitan. Esto puede ocasionar un gran perjuicio en la trayectoria educativa de ese Otro/a que, mirado desde la falta, desde lo que no tiene, ve restringido su camino y potencial. En este sentido es valioso preguntarse: ¿cómo miramos a ese/a otro/a, ¿con qué intencionalidades pedagógicas? El eje está en conocer quiénes demandan y/o habitan la modalidad y entonces confiar en su potencial, definiendo qué saberes son importantes de ofrecer en estas situaciones particulares, tanto desde el sistema educativo, como desde cada escuela o centro educativo.

La pretensión que se abre aquí es aproximarnos a unos rasgos generales sobre los/as estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos, pero no para clasificarlos/as o “encasillarlos/as”, sino para ahondar en ciertas características identitarias, sociales y culturales que permitan interpelar y

redefinir la educación en la modalidad; en el marco dado por la provincia de Entre Ríos en la actualidad.

3.3.a- Rasgos generales del sujeto de la modalidad

En primer lugar, una de las características principales de la población que habita la modalidad es la diversidad de sus historias vitales, recorridos de formación, edades, saberes, niveles de alfabetización, consumos culturales, etc. Podríamos decir que partimos de considerar a estos sujetos pedagógicos en su *heterogeneidad* (Res. CGE 0625/11).

La investigación realizada por Martínez (2013) muestra cómo suelen circular representaciones sesgadas acerca de estos sujetos. Es bastante frecuente escuchar en medios de comunicación o expresiones del sentido común de la sociedad, que a estos espacios llegan adultos analfabetos que han abandonado sus estudios por tener que trabajar y que vuelven a la escuela para recuperar lo que el destino les privó. Suele aparecer una idea a veces “romantizada” (Martínez, 2013) de un adulto trabajador que con mucho esfuerzo pretende estudiar y formarse. Sin embargo el contexto real y actual presenta también otras escenas escolares.



En general, las escuelas de Jóvenes y Adultos o centros educativos, reciben además a jóvenes que no trabajan o trabajan en condiciones de extrema precariedad; tienen horarios hiperflexibles y en muchos casos desconfían de lo que les posibilita la escolarización. Son estudiantes que suelen autopercebirse como “excluidos/as” por el sistema educativo, por lo que el descreimiento en las instituciones es un signo a atender. Entre otros, los problemas de autovaloración predominan en estas experiencias vitales. También se acercan mujeres que por cubrir el lugar de cuidadoras o de trabajo doméstico vieron restringidos sus estudios, y suelen estar en constante tensión acerca de estos roles (madres y/o estudiantes). En este sentido, señalamos varias aristas de esta heterogeneidad para poner en tensión ciertas representaciones del sentido común y acercarnos a algunos rasgos identitarios a partir de las particularidades de relaciones sociales, de género, culturales, etc. de nuestra época.

3.3.b- Heterogeneidad generacional

Históricamente se ha identificado al/la “adulto/a” como el/la destinatario/a principal de la educación brindada en esta modalidad; sin embargo como venimos señalando, esto es parte del

sentido común hegemónico y supuso una operación discursiva de ocultamiento del destinatario real (Rodríguez, 1996).

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 modalidad¹⁷. Teniendo en cuenta que dichos sujetos son quienes han quedado fuera del alcance del sistema educativo formal, Lidia Rodríguez utiliza la expresión “marginados del sistema escolar”¹⁸ para nombrarlos. En tal sentido, en las aulas pueden encontrarse estudiantes muy jóvenes con adultos/as y adultos/as mayores; pintando un escenario bien heterogéneo en el que la edad cronológica no se toma como criterio de gradualización del conocimiento y/o separación de los grupos. La heterogeneidad etaria es una característica intrínseca y significativa de la modalidad que requiere de formas organizativas y propuestas educativas particulares; de modo tal que la diferencia de edades no opere como obstáculo sino que sea algo a capitalizar en las situaciones de enseñanza para enriquecerlas.

3.3.c- Estudiantes con discapacidad

Entre los/as estudiantes que asisten a la Educación de Jóvenes y Adultos se encuentran sujetos con diferentes discapacidades; por lo cual es preciso considerar las condiciones pedagógicas e institucionales en que se recibe, se enseña, acompaña y se permite egresar del sistema educativo a los/as mismos/as. En este sentido, es que se aprueban los “Lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad en los niveles obligatorios del sistema educativo entrerriano - Resolución 3750/21 CGE”¹⁹. En dicha resolución se presentan los modos institucionales y formales para acompañar las trayectorias escolares de sujetos con discapacidad para de esta manera garantizar el derecho a una educación inclusiva. En la misma, se recuperan los aportes de los marcos federales como lo es la Resolución 311/16 CFE en donde se plantea que:

«La educación inclusiva debe propiciar las condiciones para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad, como así también la corresponsabilidad entre niveles y modalidades. Teniendo en cuenta que la inclusión de los alumnos con discapacidad es

¹⁷ Hay indicios de que esta heterogeneidad etaria fue característica también en los inicios de la modalidad.

¹⁸ Res. 0625/11 CGE.

¹⁹ En este marco normativo encontrarán la perspectiva teórico-epistemológicas y los marcos legales nacionales e internacionales, desde las que el Consejo General de Educación se posiciona para pensar la educación de estudiantes con discapacidad.

responsabilidad de todo el Sistema Educativo, de cada uno de sus Niveles y modalidades y de cada uno de los profesionales que pertenecen al mismo, es necesario profundizar acuerdos respecto de la interpretación de los conceptos de integración e inclusión pensándose en las prácticas escolares, construyendo alternativas que respeten las diferencias individuales, que hagan habitable la escuela para todos».

Además, en la misma Resolución se menciona que: «...proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con tres aspectos, con la presencia: acceso y permanencia en la escuela y otras modalidades no formales».

Tal como se remarca en la Resolución 3750/21 CGE para la modalidad de jóvenes y adultos:

Es fundamental historizar los avatares, recorridos, experiencias de la trayectoria escolar del sujeto con discapacidad que se recibe en la modalidad de jóvenes y adultos para producir estrategias didácticas- institucionales desde un enfoque pedagógico de las diferencias y no a pesar de ellas.

Para lograrlo se deberá reflexionar acerca de lo que entendemos por diferencias, a quienes señalamos cómo “los/as diferentes”, que marcas produce en ese otro/a, a quién nombramos de tal forma; entonces se podrá abordar finalmente la pregunta sobre qué y cómo les enseñamos. Resulta imprescindible el trabajo coordinado y en conjunto con los equipos de Orientación Educativa, reconocidos como configuraciones de apoyo de la Educación Especial para acompañar y asesorar a las /los docentes de la Educación de Jóvenes y Adultos, pero de ninguna manera dichos equipo podrán sustituir al docente en la tarea de enseñar.

Por otra parte, se torna necesario realizar nexos inter-institucionales (en el caso que sea necesario) para acompañar y conocer de una manera integral las trayectorias, las capacidades con las cuales cada estudiante ingresa a las instituciones de la modalidad. En este sentido, la estructura modular habilitará la posibilidad de un trabajo pedagógico singular e individual para cada estudiante.

3.3.d- Diversidades de géneros en la modalidad

La modalidad y el nivel educativo están atravesados por la diversidad de géneros y los debates sociales y culturales actuales en torno a esta temática. En muchos casos recibe a varones, mujeres y personas de la comunidad LGBTTIQ+²⁰ que desafían a los roles de géneros hegemónicos.

Los roles de género, han ido modificándose en el marco de las transformaciones culturales, sociales, históricas y de las luchas de movimientos sociales y sexuales que han logrado conquistar mayores derechos y visibilización sobre las discriminaciones y segregaciones de un género sobre otros; en este sentido Ortmann recupera los aportes de Morgade (2006) y plantea:

“En el contexto de un discurso hegemónico escolar relativo a las relaciones de género que tiende a legitimar la femineidad y la masculinidad tradicionales, la tematización escolar de la sexualidad se enmarca en el mismo discurso, censurando sistemáticamente desde los/as adultos/as, y también entre los/as mismos/as jóvenes, la comprensión de la sexualidad como espacio de subjetivación y de placer y sosteniendo una regulación sexista y heteronormativa sobre los cuerpos biologizados y medicalizados” (Ortmann 2011, p. 3).

En este sentido, la educación en general se encuentra desafiada a repensar desde sus propuestas curriculares las categorías y modos de trabajo habituales, a fin de alojar la diversidad de identidades que asisten a las instituciones de la modalidad desde una perspectiva de derechos²¹.

Por otro lado, las mujeres han logrado que se le reconozcan derechos, asumiendo mayor independencia y autonomía, ganando terreno en espacios sociales, culturales, políticos y económicos. Sin embargo, entre las estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos encontramos a algunas mujeres conflictuadas respecto de sus posibilidades de estudio y las obligaciones en relación a los cuidados, contraponiendo roles sociales; priorizando, muchas veces sin cuestionar, el trabajo doméstico. Asimismo, las nuevas identidades de género se encuentran en tensión entre exigir reconocimiento o subsumirse en etiquetamientos de sus lugares y tareas sociales.

²⁰ Es una sigla que representa a distintas identidades y expresiones de género y orientaciones sexuales. Son las iniciales de Lesbiana, Gay, Bisexual, Trans, Travesti, Intersexual, Queer y otras identidades no incluidas en las anteriores.

²¹ En este sentido, este texto curricular recupera los derechos conquistados en relación a la Educación Sexual (Nº Ley 26.150/11), Ley de Matrimonio Igualitario (Ley Nº 26.618/10), Ley de Identidad de Género (Ley Nº 26.743/12).

En este marco, las instituciones de la Educación de Jóvenes y Adultos se vuelven un espacio propicio para desnaturalizar colectivamente los roles e identidades de género, las relaciones de poder y desigualdades que existen entre varones, mujeres y personas LGBTTIQ+. Tal como dice la autora Cecilia Ortmann (2011; p. 5) nuestro desafío curricular se trata de: *“(...) desarmar esa estructura jerárquica y estática para crear nuevas formas de conocimiento escolar y de vínculo pedagógico, y por otro lado, que los/as docentes nos reconozcamos seres sexuados/as, interpelados/as e involucrados/as en esa construcción”*.

3.3.e- Aspectos sociales, culturales y económicos

Una gran parte de los/as estudiantes de la modalidad pertenecen a sectores sociales que sufren muchas veces exclusión y marginación social. En muchos casos viven en condiciones de pobreza, y hay una fuerte identificación con sus barrios de origen. Con respecto a su situación laboral, la realidad no es homogénea: mientras que algunos han logrado sostener su trabajo de manera permanente o intermitente, otros se encuentran desempleados/as y/o son beneficiarios/as de planes sociales²². Asimismo hay que aclarar que las nuevas formas de trabajo son distintas a las de hace un tiempo atrás, hoy adquieren formas flexibles de contratación, lo que hace habitual que se trabaje de forma temporal, y los sujetos pasen de ser empleados/as a desempleados/as y viceversa constantemente; se han generado también otros horarios y exigencias que en muchos casos precariza la vida de los/as trabajadores/as. A la situación de las mujeres, además, se les suma el trabajo del hogar, de los cuidados y atención a otros/as, que pocas veces es visibilizado.

En cuanto a las expresiones culturales, también vamos a encontrar una gran diversidad en las escenas escolares. Elementos de los barrios, de la cultura globalizada, nuevos gustos musicales o artísticos así como cierta preservación del folklore nacional en los/as adultos/as, pueden representar esta heterogeneidad.

En fin, la cuestión del trabajo, la economía, la cultura, el futuro son temas sensibles en la experiencia vital de estos sujetos, que pueden tomarse como ejes de enseñanza para interpelarlos/as. Asimismo, siempre hay que estar alertas: históricamente, si la educación se encontraba con sujetos que vivían en condiciones de pobreza, esa condición no se anteponía a la posibilidad de poder educarse sino que la educación tenía por objetivo diluirla como diferencia,

²² Resolución 0625/11 CGE.

superarla, completarla (Serra, 2004)²³. Es preciso evitar que la formación de los sectores sociales más vulnerables y empobrecidos dé lugar a ofertas diferenciadas, lo cual implicaría la fragmentación interna del propio sistema educativo, configurando circuitos diferenciados de educación y aprendizaje²⁴.

3.3.f- Diversidad de saberes, recorridos de formación y expectativas

La heterogeneidad de las experiencias vitales de los sujetos pedagógicos exige al proyecto educativo de la Educación de Jóvenes y Adultos, considerar sus diversas expectativas, motivaciones y necesidades respecto al aprendizaje, mediadas por sus historias de vida²⁵. Experiencias que se diferencian en función de cuestiones tales como: si tuvieron o no prácticas previas en el sistema educativo formal; si necesitan del título para conseguir trabajo; si lo hacen por su propia formación o para proseguir estudios secundarios y/o universitarios; si son padres y/o madres que quieren acompañar mejor a sus hijos/as en lo escolar y en su desarrollo personal y social; si aspiran a mejorar su propia valoración; si están incluidos/as en otras instituciones sociales como clubes o centros barriales; etc. Todo esto atraviesa el vínculo posible entre estos sujetos y el entorno escolar, así como los acercamientos y distancias entre el propio estudiantado.

Otra cuestión a atender es que las principales problemáticas sociales y culturales que los/las afectan son los embarazos a temprana edad, adicciones, desconocimiento de prácticas de cuidado del cuerpo y la salud, entre otros²⁶. De esta manera, suele presentarse en el aula una distancia significativa entre estas experiencias diversas en relación con el estudio, las experiencias de vida previas e incluso entre las diversas culturas.

3.3.g- Sujetos de la modalidad de la educación en privación de libertad

Los y las estudiantes que llegan a las escuelas de la modalidad de educación en privación de libertad suelen ser objetos de intervenciones desde el sistema judicial y el sistema penitenciario. En ese marco la escuela debe interrogarse acerca de los sentidos de sus labores y los posicionamientos desde los cuales abordará el encuentro con lo penitenciario y lo carcelario.

²³ Citado en la Resolución 0625/11 CGE.

²⁴ Idem.

²⁵ Resolución CFE N° 118/10

²⁶ Res. 0625/11 CGE.

Así como *pensar la cárcel* implica no sólo reflexionar acerca de lo que ocurre en su interior sino también durante el pre y el post encierro, pensar a los sujetos educativos de la modalidad requiere también pensarlos/as en tanto sujetos que han vivido en libertad y que, en la mayoría de los casos, volverán a hacerlo. Esto que parece una obviedad se vuelve medular al momento de reflexionar acerca de los sentidos de la educación en contextos de privación de libertad, ya que será el faro que nos permita alejarnos de las lógicas resocializadoras y compensatorias de la educación.

Según los informes anuales de la Procuraduría Penitenciaria de la Nación²⁷, un amplio porcentaje de las personas detenidas presentan trayectorias educativas interrumpidas, discontinuas –en algunos casos, nulas–, con experiencias laborales precarizadas e informales y múltiples dimensiones de exclusión. Tal como plantea Francisco Scarfó (2006, p. 43) y sin desconocer este repertorio, la lectura en torno al sujeto educativo *no puede ser explicada apenas a partir de la dimensión económica sino por la multiplicidad de trayectorias y la diversidad de relaciones a múltiples grupos y espacios de experiencia de quienes forman parte de ese universo*, en esta línea entendemos que: “definir al sujeto de la educación de adultos sólo por su estado de necesidad puede, por una parte, limitar la posibilidad de conocimiento y la caracterización del mismo y, por otra, favorecer la irrupción de las miradas dominantes”. Perspectiva compensatoria que, por otro lado, se expresa también a partir de diversos canales, como por ejemplo la equiparación entre educación y niñez. La idea de “segunda oportunidad” traslada al expulsado del sistema la responsabilidad absoluta de su situación (Florio, 2010) insinuando que hubo un tiempo educativo que no se aprovechó o no se cumplió debidamente.

Interrumpir estas imágenes fortalecidas por las ideas de *preso que estudia* o *estudiante preso* es crucial a la hora de pensar las acciones educativas en claves de perspectivas de derecho y de género. Posicionamientos centrales que habilitan la desarticulación de lógicas reproductoras de subjetividades subordinadas, potenciadas por la dinámica propia de la cárcel. La perspectiva de la educación popular rompe con aquella visualización de los y las estudiantes como sujetos a tutelar y re-formar, ya que brega por un proceso participativo y transformador partiendo de los saberes y la experiencia de vida de las personas.

²⁷ Los mismos pueden consultarse en www.ppn.gov.ar.

Reafirmando este planteo, al sostener que no debe pensarse de manera especial a estos y estas estudiantes, no se está negando las particularidades del contexto sino que se está refiriendo a que dichos sujetos educativos, por el solo hecho de estar detenidos/as, no deben ser imaginados/as con competencias o necesidades especiales que ameriten intervenciones diferentes a las requeridas por otros sujetos que no asistan a estas escuelas. Es justamente una reafirmación de la vigencia de las perspectivas educativas desde y para los derechos humanos en contraposición a lógicas resocializadoras.

En otra dimensión de reflexión, el territorio carcelario dentro del cual se ubica la escuela –sin perjuicio del mantenimiento de su autonomía institucional- impone ciertos desafíos al sostenimiento de las trayectorias escolares. La lógica modular aspira a dar respuesta a esos desafíos, para fortalecer y sostener dichas trayectorias. La flexibilidad de tiempo y espacio propia del diseño curricular modular se presenta como una alternativa que permite reducir el impacto de situaciones habituales en ámbitos de detención –como traslados, inasistencias motivadas por castigos, aislamientos, visitas, etc.-, garantizando el sostenimiento de las trayectorias escolares. La ruptura de la linealidad temporal generada por los módulos -no necesariamente consecutivos- permite adaptar los procesos de aprendizajes a una lógica escolar más flexible acorde a las características del contexto carcelario.



Por otro lado, la estructura de módulos pensada a partir de contextos problematizadores potencia la contextualización de enseñanzas abiertas a la realidad de cada estudiante. Las unidades penales alojan hombres y mujeres provenientes de diversas regiones del país e incluso de países limítrofes, siendo ellos y ellas quienes luego pueblan las aulas. Ésta marcada diversidad de historias y realidades vuelve inviable una propuesta educativa estandarizada, cobrando así mayor urgencia la implementación de propuestas flexibles.

3.4- TRABAJO INSTITUCIONAL EN TORNO AL CURRÍCULUM

Las instituciones educativas son un espacio fundamental para la selección y construcción de saberes y elementos culturales. Cada una emprende ese trabajo teniendo en cuenta las normativas pero también los sujetos que atiende, el territorio en el que se inscribe, las intenciones pedagógicas que sostiene, etc. Al trabajar sobre esos elementos culturales y saberes, cada escuela/centro educativo, acuerda y planifica su propuesta curricular y le da características particulares.

Para implementar el diseño curricular jurisdiccional en cada una de las escuelas, no basta con la normativa escrita porque la misma necesita ponerse en relación con la situacionalidad de cada organización escolar. Tampoco alcanza con la iniciativa individual de algunos/as docentes o directivos, porque eso llevaría a prácticas dispersas sin un horizonte común. Por el contrario, las escuelas deben acordar *colectivamente* las mejores maneras en que el diseño curricular cobre vida en la institución y se adecúe a las características que ella posee. En ese sentido, son importantes las conversaciones, los debates y revisiones que los actores escolares puedan hacer, en pos de generar condiciones institucionales para encarar los cambios que aquí se proponen. Las jornadas de trabajo, los espacios de diálogo y planificación entre docentes, serán un buen puntapié para acordar qué se va a enseñar y cómo a partir de la presente propuesta.

De esta manera, el nivel de concreción del currículum necesita de instancias y de acuerdos institucionales en donde se plasmen aspectos relativos a la especificidad del nivel y modalidad, al proyecto escolar, a los saberes que se seleccionan, etc. Cada escuela y centro educativo debe pensar cómo trabajar el currículum, alentando una visión común e institucional de todos los actores que la habitan, y teniendo en cuenta los roles y funciones que se ocupan en la institución. No puede quedar librado a la iniciativa individual ni se deben evitar decisiones que le caben a la escuela en su conjunto. Algunas preguntas orientadoras podrían ser:



¿Qué se necesita enseñar y aprender en el nivel primario en esta modalidad? ¿A qué escuela/centro educativo aspiramos? ¿Qué proyecto de formación merecen nuestros/as estudiantes? ¿Qué experiencias educativas queremos potenciar? ¿Qué vínculos vamos a establecer con nuestra comunidad? ¿Cómo delimitamos las situaciones problemáticas: en base a qué criterios institucionales, qué recorridos vamos a priorizar, con quiénes, con qué intenciones?

En esta línea, recuperamos los siguientes aportes que nos invitan a pensar la dimensión institucional de lo curricular:

“Cuando se plantea el problema del currículum, el nivel de lo individual, el nivel del conjunto de interacciones interpersonales, el nivel de los agrupamientos pasa a subordinarse al nivel más general que es: tenemos una tarea en común dentro de esta institución, es decir la institución se vuelve tangible, se vuelve una especie de parámetro, de punto de convocatoria, pero también de límite dentro del cual es posible moverse en las relaciones. Cuando se plantea una cuestión

curricular, lo que reflota, sobresalta, sobresale o resalta es la actividad de conjunto, lo que aparece en primer plano es la responsabilidad institucional.” (Furlán, 1992; p.12).

En ese sentido, más allá de la normativa, los centros educativos y las escuelas tienen la gran tarea de pensar concretamente cómo y de qué manera se presentarán los conocimientos a los/as estudiantes; es una decisión central sobre las formas en que las experiencias de conocer se hacen posibles y posibilitan distintas formas de subjetividades.

No se trata solo de cambiar una grilla de espacios curriculares o un plan de estudio, se trata de repensar conjuntamente un proyecto de formación para los/as jóvenes y adultos/as de la Provincia de Entre Ríos. Recuperamos aquí, lo que nos dice Furlán: *“el currículum no es sólo plan, también es práctica realizada, experiencias realizadas; y no es sólo de estudios, sino que más bien es un proyecto de promoción de experiencias, es un proyecto de promoción de aprendizajes”* (1992; p. 7).

Por esto, es ineludible la pregunta por las experiencias de formación que queremos generar en los/as estudiantes. También es relevante que a la hora de pensar la selección de problemáticas, de saberes, de ejes a trabajar, se tenga presente la voz de quienes aprenden.

Asimismo, la institucionalización de las prácticas curriculares requiere contemplar las heterogeneidades y diversidades de todas las personas que asisten y que intervienen en la toma de decisiones escolares. Por ende, la comunidad educativa en su conjunto puede formar parte del debate institucional acerca del proyecto curricular.

3.5- ACERCA DE LA ENSEÑANZA Y LOS APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

En el marco de esta propuesta curricular se disponen unos modos específicos de enseñar y se intentan promover determinados aprendizajes en los/as Jóvenes y Adultos/as. Es decir, se brindan lineamientos para que el trabajo escolar pueda centrarse en propuestas metodológicas acorde al diseño modular. En ese sentido, se presentan en este breve apartado unas orientaciones a tener en cuenta al momento de planificar la enseñanza.

Dentro de la estructura modular que compone el **Trayecto Curricular Integrado para la EPJA**, resulta crucial trabajar a partir de situaciones problemáticas a través de Proyectos Pedagógicos por módulos. Diseñar una propuesta metodológica para la enseñanza mediante el desarrollo de

capacidades implica una definición político-pedagógica respecto a los modos de pensar el currículum: los sujetos y sus prácticas, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los objetivos propuestos y la evaluación.

Por ello, se propone la planificación de la enseñanza a partir de la elaboración de proyectos con el propósito de representar la complejidad de los elementos que intervienen en la práctica pedagógica para *anticipar* modos de desarrollo, conservando siempre su carácter provisorio, sujeto a revisión. En tanto posee una finalidad práctica, no podrá haber proyectos abstractos, utilizables más allá de cualquier tiempo y lugar. Es su carácter de contextualización *situada* lo que orientará la acción, ya que ésta siempre refiere a prácticas concretas, sociales e históricamente existentes.

Por otra parte, pensar en las características que adquiere el *método* en dicha propuesta modular, requiere situarse desde la complejidad del contexto que determinará las definiciones que el/la docente realizará. Esto se pondrá de relieve al momento de crear y elaborar una propuesta de acción en cuyo desarrollo se podrá observar cómo una intervención concreta puede ser ruptura, revalorización o asunción de nuevos conocimientos.

Ante este posicionamiento epistemológico sobre la enseñanza es fundamental precisar qué queremos que el/la estudiante aprenda o qué capacidades (esperables) ha de desarrollar, en función del contexto problematizador y de los núcleos conceptuales planteados; a partir de situaciones problemáticas en coherencia con los mismos. Sólo después de definir estos aspectos se seleccionarán los contenidos; los cuales no deben ser “forzados” sino que han de estar pensados en función de las capacidades esperables que se plantean en el presente Diseño Curricular.

Por lo tanto, es necesario que cada situación problemática que se pretenda abordar/resolver en el proyecto de enseñanza, guarde coherencia con el contexto sociocultural para el cual está pensado; logrando que los contenidos no queden aislados, en forma de datos y hechos descontextualizados, evitando que tomen un valor en sí mismos.

El planteo de la actividad implica atender a un doble riesgo: por un lado atender al diseño de las situaciones problemáticas y de las actividades por parte del docente como la expresión de un modo de pensamiento acerca de las disciplinas. Y por otro, el estudio de la actividad como la situación posibilitadora de procesos constructivos por parte de los/las estudiantes. “Solo en la

medida en que el docente haga suya esta propuesta, que rechace la linealidad de los desarrollos teóricos y admita el conflicto cognitivo y la superación de las contradicciones, podrá plantearle al alumno una propuesta semejante” (Litwin, 1997, p. 66).

Ante ello, resulta necesario el análisis o la lectura de las actividades propuestas por parte del/la docente, para alcanzar un objetivo doble: por un lado, valorar los procesos reflexivos implicados en la construcción del conocimiento; y por otro, tomar decisiones o redefiniciones metodológicas que se evalúen como necesarias y pertinentes, a partir de la identificación de problemáticas didácticas al interior de las experiencias educativas en cuestión. Las estrategias que el/la docente selecciona no representan una sumatoria de tareas, más bien suponen una reconstrucción compleja de la teoría y la práctica que se elabora con el propósito de que los y las estudiantes aprendan significativamente.

En otros términos para lograr que los y las estudiantes desarrollen las capacidades esperables mediante la enseñanza de contenidos se requiere habilitar procedimientos complejos que movilicen conceptos, información, métodos y valores para responder a situaciones plurales, en contextos diversos. Aprender será el resultado de un ejercicio de triangulación de los siguientes componentes: las experiencias y saberes que portan los y las estudiantes, los procesos de pensamiento, los contenidos que los fundamentan, y las prácticas que los convocan en un proceso integrador. Estos factores han de ser puestos en juego desde una capacidad y, en el marco de una situación problemática; por ello pueden ser reconocidos en su vínculo con contenidos, información y procedimientos específicos. Consecuentemente, constituyen resultados de aprendizajes que deben poder evidenciarse y evaluarse.



ACERCA DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR MODULAR

7

4- ACERCA DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR MODULAR

Esta estructura curricular se basa en la Res N° 118/10 del CFE que plantea para la EPJA a nivel nacional *un diseño curricular modular basado en criterios de flexibilidad en tiempo y espacio y de apertura hacia la realidad de cada estudiante, contextualizando los contenidos de enseñanza*²⁸.

En este sentido, se presenta un enfoque global basado en *módulos* que pretenden contextualizar y relacionar conocimientos, saberes y experiencias para propiciar en los/as estudiantes una visión más integrada de la realidad social. Asimismo, se definen recorridos flexibles para trayectorias particulares de los sujetos que habitan la modalidad; valorizando sus miradas del mundo a la vez que promoviendo una apertura a partir de los saberes de las áreas disciplinares.

La propuesta reconoce como eje fundamental el desarrollo y construcción de ciertas *capacidades* en los sujetos pedagógicos. En tal sentido, la Resol. N° 254/15 CFE, sostiene: *“optar por un enfoque del aprendizaje basado en el desarrollo de capacidades implica relacionar los saberes y conocimientos con situaciones de la vida cotidiana y con las prácticas sociales transformadoras de la realidad. Por lo expuesto (...) se buscará proyectar el conocimiento en acciones, movilizar los saberes para aplicarlos a situaciones de la vida cotidiana y llevar adelante proyectos. Es decir, se resignifica el conocimiento escolar a partir de Situaciones Problemáticas reales y Proyectos de Acción para desarrollar capacidades.”*.



Desde este posicionamiento no se rechaza la importancia de los contenidos y de las disciplinas, sino que se enfatiza en que deben estar supeditados a la construcción de conocimientos contextualizados y en situaciones cercanas a la vida de los y las estudiantes²⁹. Es importante generar en los/as estudiantes espacios y propuestas de intervención, a fin de generar una posición activa y de compromiso con su entorno social.

En base a todo lo planteado, la estructura curricular se basa en **ciclos formativos** que definen trayectos de formación específicos para el nivel primario, agrupando determinados módulos para el desarrollo de ciertos contenidos y capacidades. Los **módulos** por su parte son los componentes curriculares básicos y ordenadores de esta estructura. Contienen **contextos problematizadores**, que buscan orientar el trabajo de los módulos vinculando las disciplinas con problemáticas sociales, además presentan **núcleos conceptuales, contenidos y proyectos de**

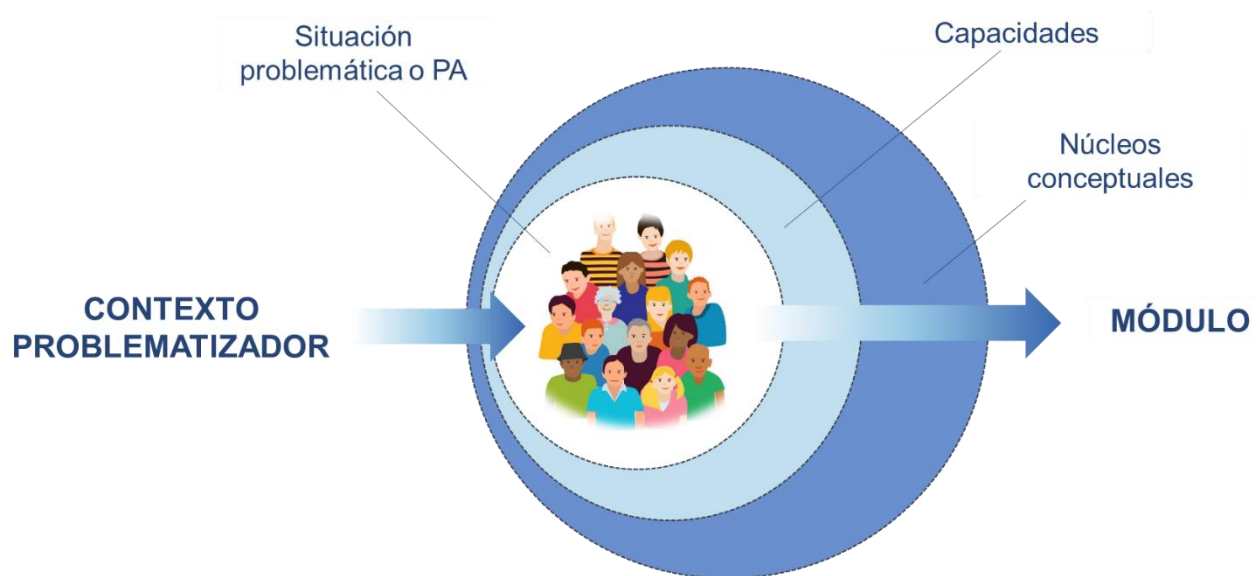
²⁸ Punto 3.1. Art 17.

²⁹ Res. 3680/18 CGE.

acción. Toda esta trama curricular tiene la intencionalidad de promover aprendizajes situados, significativos y con compromiso político y social en los jóvenes y adultos; estos aprendizajes se plantean en **capacidades generales y específicas** esperables. Tal como se planteó previamente, no es casual que la modalidad se haya constituido como espacio político e ideológico sobre las bases de la educación popular promoviendo una particular relación con el conocimiento.

4.2- COMPONENTES DE ESTRUCTURA MODULAR

En función de lo planteado previamente, los componentes del trayecto³⁰ modular se presentan en el siguiente esquema y se describen a continuación:



Visión orientadora de la Estructura Curricular Modular

 (modificado y adaptado de ME, 2011³¹)

4.2.a- Ciclos formativos³²

Cada ciclo formativo se define como: *un trayecto de formación, integrado por varios módulos, que permite al/la estudiante apropiarse de una serie de capacidades de un determinado cuerpo de saberes y que como tal es certificable como etapa de la educación primaria.*

³⁰ Denominamos trayecto al recorrido singular que los/as estudiantes realizan por la EPJA a lo largo de todos los módulos.

³¹ Ministerio De Educación. Dirección De Educación De Jóvenes y Adultos. (2011). Bases para el diseño de la estructura curricular de la EPJA. Buenos Aires.

³² Todo lo que aquí se plasma es reescrito a partir de lo que establece la Res. CFE 118/11.

Los ciclos formativos no se corresponden con la idea de ciclo lectivo, sino que rompen con los límites que impone el sistema anualizado. Se establecen para la EPJA y para el nivel primario tres ciclos formativos: Ciclo de alfabetización, Ciclo de Formación Integral y Ciclo de Formación por Proyecto.

✓ **Ciclo de Alfabetización:**

Tal como lo indica su nombre, en este ciclo se espera que Jóvenes y Adultos/as inicien un proceso de alfabetización. La alfabetización como proceso supone una comprensión y un desarrollo holístico del lenguaje, en sus cuatro funciones básicas: hablar, escuchar, leer y escribir en el contexto de la vida cotidiana.

El propósito esencial en este ciclo es favorecer la construcción de la autonomía y de la autovaloración, generar estrategias de participación ciudadana, de desarrollo y bienestar humano.

La lectura y la escritura de números son parte de la adquisición de la lengua escrita y por lo tanto son capacidades a desarrollar en el contexto de la vida familiar, productiva y social. El reconocimiento y uso de las operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división) requieren de un aprendizaje significativo para los/as estudiantes, realizado mediante la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas relacionadas con la vida cotidiana y la reflexión que los/as estudiantes realicen sobre el conocimiento matemático generado.



La alfabetización de jóvenes y adultos/as en tanto práctica social supone un proceso activo y constructivo del conocimiento como herramienta para la valoración de la identidad cultural - étnica, el análisis crítico de las transformaciones políticas y sociales que afectan a los sujetos del mismo y los procesos de construcción de condiciones de una vida digna para todos.

✓ **Ciclo de Formación Integral:**

Refiere al proceso centrado en el desarrollo de capacidades asociadas al conocimiento de la lengua-escrita y oral-, la matemática, las ciencias y tecnologías de la información y comunicación, las artes, la formación para el mundo del trabajo y el cuidado ecológico. La formación básica integral del/la estudiante adulto/a exige que la adquisición y la profundización de tales capacidades se desarrollen en estrecha vinculación con su praxis social contextualizando su enseñanza y su aprendizaje a los requerimientos socio-comunitarios locales y regionales.

✓ **Ciclo de Formación por Proyecto:**

La intencionalidad de este ciclo de formación está centrada en la necesidad de generar un espacio pedagógico especialmente destinado a resignificar los aprendizajes producidos en las áreas curriculares transfiriéndolos a la comprensión, al análisis y resolución de nuevos problemas de relevancia social para los/as estudiantes, su contexto socio – cultural y desarrollo local. El sentido de este ciclo formativo, por proyecto, consiste en posibilitar en los/as estudiantes tanto un aprendizaje transdisciplinar, basado en la metodología de proyectos de trabajo, en la investigación participativa y etnográfica como la articulación con el Nivel Secundario.

Se trata de un ciclo de formación que tiene como finalidad promover que los/as estudiantes aprendan a “saber hacer”. Este *saber hacer* no es simplemente ejercer unas destrezas rutinarias producto de un entrenamiento técnico, sino que supone el aprendizaje de estrategias de acción, que se desarrollan en contextos complejos e inciertos, y la elaboración de juicios propios a partir de la toma de decisiones contextualizadas.

El tipo de proyectos a seleccionar estará condicionado por las necesidades y situaciones problemáticas de carácter social, económico, político, cultural y ecológico definidas por los/as estudiantes tanto a nivel local, municipal, provincial, nacional, latinoamericano o mundial.

Por este motivo, para la definición de los proyectos de trabajo de este ciclo formativo se tomarán en cuenta: la identidad cultural - étnica de los/as estudiantes, la franja de edad a la que pertenecen, su modo de participación en el mundo del trabajo, su grado de intervención en actividades socio-comunitarias y especialmente sus intereses y motivaciones.

El modo de gestionar la enseñanza y el aprendizaje habrá de caracterizarse por un “actuar que se aprende actuando” y se desarrollará mediante un aprendizaje cooperativo, con múltiples y simultáneas interacciones.

4.2.b- Formación laboral

Desde la perspectiva político-pedagógica, *“para la educación de jóvenes y adultos ha sido una característica insoslayable, la inclusión de conocimientos sobre el mundo laboral y la cultura del trabajo en los diseños curriculares de la modalidad, dado los sujetos pedagógicos involucrados”* (Res. 4848/14 CGE).

En ese sentido, el campo de conocimiento de Formación laboral es un espacio que está pensado para relacionar los saberes prácticos propios de distintos oficios con las capacidades y saberes que se desarrollan en las otras áreas de conocimiento en las instituciones de nuestra modalidad. Es importante recordar, que los y las estudiantes de la modalidad tienen trayectorias laborales continuas o discontinuas, las cuales constituyen un bagaje de conocimientos particulares que deben ser reconocidos a partir de las capacidades demostradas en el tránsito de estos espacios educativos. Capacidades entendidas como aquellas que implican relacionar y ligar los conocimientos con prácticas sociales, como modos de contextualizar los conocimientos que portan los y las estudiantes y se vinculan/dialogan con los saberes de las áreas de conocimiento.

Por ello, consideramos al campo de la Formación Laboral como un espacio transversal de definición institucional, en el que precisamente, cada escuela o centro educativo realizará su proyecto de trabajo para este espacio teniendo en cuenta los lineamientos consignados en la Res. 4848/14 CGE. La misma, establece el Diseño Curricular para la Formación Profesional y la Capacitación laboral, los presentes lineamientos establecidos en este diseño, el entorno formativo que tiene la institución y el desarrollo socio-productivo de la zona donde se encuentra, como así también las vinculaciones que se pueden realizar con instituciones gubernamentales e intermedias tales como Municipios, juntas de gobierno, ONG, sindicatos, entre otros.

Esto debe propiciar una mirada integral y humanizadora del mundo desde abordajes de contenidos enmarcados en las capacidades propuestas para el módulo y, al mismo tiempo, habilitar el diálogo con los saberes de las demás áreas de conocimiento inherentes a los respectivos módulos.

En cuanto al desarrollo metodológico, es preciso remarcar que este espacio debe formar parte del Proyecto Curricular de la Institución y que él mismo ha de articularse con los demás espacios que conforman la oferta formativa institucional. Su abordaje tendrá lugar en instancias de trabajo en parejas pedagógicas y con el resto de los/as docentes para la realización de los distintos proyectos, en tanto los mismos se irán llevando a cabo de una manera integral y contributiva para desarrollar la construcción de un trabajo pedagógico y formativo.

En cuanto a los contenidos, deben estar en relación con la propuesta que se ha establecido en la Res. 4848/14 CGE y sus anexos Res. 1180/16, 3033/17 CGE, 4444/17, CGE y 3395/21 CGE: es importante determinar el entorno formativo con el que cuenta la institución para poder

relacionarlo con alguno de los perfiles de Nivel I o Nivel II dispuestos en dichas resoluciones que permita al/la estudiante apropiarse de ciertas capacidades referentes al perfil. Las mismas pueden ser profundizadas, posteriormente, en los espacios de capacitación laboral propios de la modalidad; para que dichas capacidades tengan impacto en el desarrollo socio-comunitario y laboral del/la estudiante.

Al ser un espacio de desarrollo transversal, la institución podrá disponer diferentes tipos de agrupamientos de estudiantes, que permitan un mejor trabajo en relación con el proyecto articulado que se esté llevando a cabo, resignificando el sentido de la educación en el contexto actual.

Asimismo cada institución tendrá la posibilidad de cambiar de propuesta al finalizar el ciclo lectivo, si lo considera necesario, siempre y cuando se adecue a lo dicho anteriormente y a las necesidades de los/as estudiantes y su contexto.

Para el trabajo institucional, se proponen los siguientes lineamientos:

- 
- ✓ ***Adecuar la propuesta al entorno formativo que tiene la institución:*** hace referencia a la estructura edilicia adecuada, como también a las herramientas e insumos necesarios para llevar a cabo el desarrollo de las actividades.
 - ✓ ***En relación con los perfiles propuestos en la Res. 4848/14 y sus anexos:*** la citada resolución constituye el diseño curricular para la capacitación laboral y la formación profesional de la modalidad en nuestra provincia. Esto supone vincular los lineamientos pedagógicos, capacidades y contenidos establecidos allí como referencia preponderante en la elección de las capacidades y los contenidos a desarrollar en la institución en referencia a un determinado perfil laboral. En este aspecto, deben tenerse en cuenta aquellos perfiles que tienen como referencial de ingreso de nivel I o nivel II. Esto permitirá luego que aquel/aquella estudiante que decida realizar una propuesta de capacitación laboral, lo pueda hacer desde las capacidades ya adquiridas.
 - ✓ ***Docente responsable del espacio:*** se propone que la designación del/la docente responsable del espacio se realice por concurso de proyectos de acuerdo a la normativa vigente, en la que puedan participar docentes, títulos habilitantes, supletorios e idóneos con experiencia laboral comprobable y desarrollo laboral en la modalidad preferentemente.

- ✓ *Trabajo en parejas pedagógicas:* es indispensable promover prácticas compartidas entre los/las docentes de los diferentes campos de contenidos, que permita un “abordaje de la enseñanza y la promoción de capacidades de los y las estudiantes desde una mirada integral” (Res. 4848/14). Esto implica que los contenidos desarrollados en este espacio deben formar parte de los proyectos de trabajo integrados del módulo y de un trabajo articulado entre los/las diferentes docentes de los distintos campos de contenidos. No es posible pensar este espacio sino a partir de un trabajo compartido entre el/la docente responsable del área en conjunto con los/las demás docentes del módulo
- ✓ *Organización de tiempos y espacios:* si bien la presente estructura curricular determina la carga horaria destinada al espacio, es viable considerar otros modos de organización de los tiempos y espacios que sean superadores de los tradicionales modos de enseñar y aprender. En este marco se espera que los y las estudiantes puedan dar cuenta, a partir de sus trayectorias socio-laborales, de sus saberes adquiridos en diferentes situaciones que se presenten. En ese sentido consideramos valedero realizar proyectos inter-módulos que habiliten otros tiempos para la propuesta, trabajos en otros espacios productivos, sociales, gubernamentales, etc.
- ✓ *Orientaciones para situaciones problemáticas en torno a temáticas transversales:* es importante que además de los contenidos específicos del espacio se pueda considerar para la formación general brindar un conocimiento amplio de los deberes y derechos, de las características actuales y prospectivas que definen al mundo del trabajo; del mismo modo, es importante considerar las transformaciones en las formas de organización y las condiciones y relaciones laborales en el contexto actual y, en particular, en los sectores socio ocupacionales claves en cada región. Asimismo abordar el derecho del trabajo y las relaciones laborales; el mercado de trabajo y el rol del Estado; la seguridad social; la producción de bienes y servicios; perspectivas históricas sobre el trabajo; procesos de globalización y transformaciones tecnológicas; cambios en la organización social del trabajo; políticas de desarrollo del trabajo; cultura del trabajo; los campos de la economía informal o alternativa y la economía social; la desigualdades de género y discapacidades en el mundo del trabajo; trabajo y desarrollo sustentable (relacionado al medio ambiente); cooperativas de trabajo o trabajo cooperativo; entre otras.

Por último, en relación a la acreditación de capacidades, si bien el desarrollo de este espacio formativo no acredita la certificación de ningún perfil profesional contenido en la Res. 4848/14

CGE y sus anexos, sí habilita la posibilidad de realizar acreditación de ciertas capacidades de perfiles tal como se explicó anteriormente. Para ello el/la docente de este espacio realizará actividades evaluativas que permitan que se acrediten esas capacidades, con la elaboración de un informe cualitativo, que deben estar en concordancia con las que se mencionan en la Resolución 4848/14 CGE y sus anexos, y que luego permitan al/la estudiante poder transitar los espacios de formación específico/s en ese/os perfil/es.

4.2.c- Proyecto alfabetizador: un trabajo desde todos los campos de contenido

Esta propuesta curricular tiene como uno de sus principales objetivos, acercar a Jóvenes y Adultos/as del Nivel Primario a nuevos universos culturales, a la palabra hablada y escrita, al mundo de la ciencia y de las artes para crear nuevos modos de pensar y mirar la realidad que los/las atraviesa. Siguiendo el planteo de Paulo Freire, un horizonte de trabajo es propiciar una lectura crítica del mundo, lograr la escritura de la propia biografía y la elaboración de proyectos de intervención social, para fortalecer los lazos con la comunidad.

En ese sentido, un aspecto central (e hilo conductor) de este curriculum, es el tratamiento de un *proyecto alfabetizador* que involucre esta formación integral de los sujetos y que convoque a los distintos campos de contenido a trabajar en pos de él. Por ello, en este breve apartado se enuncian los principales rasgos de dicho proyecto.

 En principio, resulta relevante señalar que la idea de proyecto alfabetizador aparece enunciada y desarrollada en el documento curricular que antecede al presente (Res. 0625/11). Tal como venimos mencionando en los diferentes apartados, muchas de las propuestas actuales suponen una continuidad con aquel documento. En el presente Diseño Curricular se retoma la idea de proyecto alfabetizador como una categoría susceptible de ser recuperada, actualizada y expandida al interior de esta propuesta curricular, que en su carácter modular e integral, propicia espacios de retroalimentación con ella.

La presente propuesta alfabetizadora coincide en gran parte con lógicas curriculares anteriores, en las que ya se sostenía que: “la alfabetización es un proceso que dura toda la vida, y comprende la apropiación de todos aquellos recursos que permiten a un sujeto insertarse activamente en el universo de la cultura letrada, es decir, prácticas discursivas que abarcan la palabra oral y escrita, entre ellas jurídicas, artísticas, políticas, económicas, religiosas y científicas. La alfabetización implicará, entonces, la capacidad de los sujetos por participar de esas prácticas” (Res. 0625/11,

p. 68). Insistimos en que no se define la condición de estar alfabetizado/a únicamente a partir del conocimiento de las letras, sino que este conocimiento supone la capacidad de: “leer y escribir para establecer y mantener relaciones sociales, participar en actividades culturales valoradas en distintos dominios de la vida social y cultural; conocer prácticas múltiples y complejas vinculadas con lo escrito; producir textos en diferentes soportes, formatos y modalidades; manejar las distintas tecnologías de la escritura y representaciones culturales” (Kalman *et al.*, 2018, p. 7).

Entonces, pensar la alfabetización en la modalidad de jóvenes y adultos implica considerar que “es necesario que el aprendizaje de la lectura y la escritura siempre se enmarque en actividades más amplias, y no sea tratado como un fin en sí mismo. Se lee y se escribe por algo, para alguien, con alguien” (Kalman *et al.*, 2018, p. 44). En este sentido, el enfoque de trabajo, más allá de la metodología desde la que se aborde³³, debe tener en cuenta no solo el nivel de las correspondencias entre los sonidos y las letras, o la escritura de palabras aisladas, sino también y fundamentalmente el planteo de situaciones comunicativas reales que exijan el uso de la lectura y la escritura. Se trata de abordar, de manera simultánea y alternada, las particularidades de la cultura escrita y los niveles lingüísticos del más pequeño al más extenso y viceversa: grafema/fonema, sílaba, palabra, oración, texto.

Por otra parte, resulta fundamental entender que cada campo de contenido lleva consigo una cultura disciplinar conformada por un lenguaje que le es propio, como también por ciertas formas de abordar los saberes propuestos, lo cual da lugar a una pluralidad de discursos sociales que deben ser tenidos en cuenta. Estas y otras particularidades se ponen de relieve en los constantes intercambios entre esos diversos lenguajes, que permiten la conformación de esta propuesta curricular integrada y transversal. Los horizontes dados por los procesos de alfabetización implicados en el proyecto alfabetizador suponen establecer diálogos pertinentes entre las diferentes áreas del saber, y sus respectivas maneras de generar y hacer circular el conocimiento; diferentes maneras de decir, preguntar, inferir, exponer, argumentar, intercambiar, entre otras.

De la misma forma, el **proyecto alfabetizador** ha de ser considerado como un hilo conductor que posibilita hilvanar tramas de diferentes áreas para generar redes de intercambio cuyos

³³ El documento *Alfabetización inicial para jóvenes y adultos*, elaborado por la Dirección de Educación de Adultos y Formación Profesional de la provincia de Buenos Aires, ofrece un anexo en el que se describen diversos métodos de enseñanza de la lectura y la escritura en la modalidad de jóvenes y adultos.

entramados han de establecer relaciones coherentes tanto con el abordaje de aquellos ejes que resulten transversales, como también en la integración de aquellas variantes que puedan considerarse significativas para problematizar un tema, abordar y construir desde el “error”, proponer interrogantes, entre otras posibilidades que habilitan la planificación de intervenciones didácticas concretas y situadas. Por todo esto, resulta esencial la participación de todos los campos de contenido en el fortalecimiento de las habilidades de lectura y de escritura, teniendo en cuenta las especificidades de cada área del saber.

Finalmente, es necesario entender que toda producción de sentido implica la elaboración de interpretaciones que se constituyen como prácticas sociales e históricas, en las cuales los diversos lenguajes tienen un lugar preponderante. Las formas de leer y escribir en códigos lingüísticos, estéticos, matemáticos, sociales, culturales, naturales, corporales, entre otros, han de habilitar, de diferentes maneras, ciertas aproximaciones al desarrollo de capacidades que suponen la conquista de las propias maneras de decir, en relación con otros discursos que hacen a la formación de ciudadanos/as que han de desenvolverse como tales en diferentes esferas sociales.

Resulta relevante aclarar que “la alfabetización no sólo es considerada como una práctica social, sino que (...) se produce en el marco de otras prácticas sociales que le otorgan sentido, donde se establecen relaciones de poder” (Lorenzatti, 2018, p. 25); es al interior de esas otras prácticas sociales donde aquello que los sujetos tienen para decir, como también aquello que creen sobre sus maneras de expresarse, cobra sentido. Plantear un **proyecto alfabetizador** supone abrir un recorrido en el que existan puertas plurales hacia las diferentes formas de expresión, como también hacia el acceso de múltiples maneras de abordar producciones de sentido diversas.

4.2.d- Componentes del módulo

El módulo es un componente ordenador del currículum referido a un campo de contenidos que constituye una unidad de sentido. Organiza los procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente evaluables, con un importante grado de autonomía en relación con la estructura curricular de la que forma parte³⁴. Los módulos requieren de un *sistema de correlatividades que orienten el aprendizaje, ofreciendo al estudiante criterios para la*

³⁴ Punto 3.1. Art 18

regulación de su trayectoria formativa. (Resol. N° 118/10 CFE Anexo II). Cada módulo está integrado por:

4.2.d.I- Un contexto problematizador: Es un componente clave ya que permite orientar el trabajo de cada módulo, estableciendo vínculos con aspectos de la realidad que merecen problematizarse. Ponen de relieve aspectos sociales necesarios de abordar desde los núcleos conceptuales, los campos de contenidos y las áreas disciplinares. Como ya se ha anticipado, no existen auténticos procesos de aprendizajes sin conexión con las expectativas y la vida de los/las estudiantes y sin vinculación con sus contextos³⁵. En ese sentido, un contexto problematizador opera como brújula para vincular a los/las estudiantes con el contexto regional/local/global en el que se inscriben desde una mirada crítica. *“Asumir la problematización del contexto como condición de posibilidad del aprendizaje basado en capacidades pone en evidencia un movimiento doble que debe tenerse en cuenta: uno que se propone articular la vida cotidiana de la comunidad con la realidad social-ecológica más amplia en la que está situada, es decir vincula el nivel jurisdiccional con el nacional / latinoamericano / mundial, y el otro que relaciona su presente con el pasado, su historia y sus aspiraciones para el futuro (Argumedo, M. 2011)”*³⁶.

4.2.d.II- Núcleos conceptuales: Son modos de agrupamientos de temáticas y/o contenidos que ya no se seleccionan en función de las lógicas disciplinares; sino que se constituyen como *“redes integradas por conceptos claves de las disciplinas y áreas necesarios para comprender, interpretar y transformar la realidad”*³⁷. Dicho de otro modo, los conceptos y contenidos de cada área o disciplina no se seleccionan ni se validan en función de su autonomía disciplinar³⁸, sino a partir de la pertinencia de estos contenidos con los contextos problematizadores, los proyectos de acción y la formación de ciertas capacidades generales y específicas. Los núcleos conceptuales no deben confundirse con contenidos básicos o mínimos; son por el contrario ciertos contenidos con una impronta

³⁵ Documento “Hacia la estructura curricular de la educación de Jóvenes y Adultos” Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. 2011

³⁶ Citado en el documento “Hacia la estructura curricular de la educación de Jóvenes y Adultos” Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. 2011

³⁷ Res. CFE N° 254/15

³⁸ Como se sostiene en el documento “Hacia la estructura curricular de la educación de Jóvenes y Adultos” Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. 2011

integral o globalizadora que permiten abordar situaciones problemáticas recuperando a las diferentes áreas disciplinares.

4.2.d.III- Campos de contenidos: Corresponde al modo de organización de los saberes y las disciplinas curriculares. Con la idea de *campos* se refiere a las áreas o conjuntos de disciplinas organizadas en la caja curricular a partir de conceptos afines. Por ejemplo, Ciencias Sociales es un campo de contenidos que está conformado entre otras por Historia, Geografía, Formación Ética y Ciudadana³⁹. En ese sentido, este trayecto modular contiene siete campos de contenidos, a saber: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Arte, TIC, Educación Física. Todos los campos de contenido aportan saberes específicos al tratamiento de determinadas situaciones problemáticas y se ponen al servicio de los contextos problematizadores.

4.2.d.IV- Proyectos de Acción (PA): Esta propuesta curricular busca proyectar el conocimiento en acciones, movilizar los saberes para abordar/interpelar situaciones de la vida cotidiana y llevar adelante proyectos. Es decir, pretende resignificar el conocimiento escolar a partir de situaciones problemáticas concretas y acciones que permitan desarrollar ciertas capacidades. Los Proyectos de Acción, entonces, consisten en el desarrollo de actividades que responden a necesidades sociales significativas del contexto local, provincial o nacional⁴⁰. Suponen el compromiso afectivo y la comprensión conceptual de los conocimientos requeridos para su planificación y desarrollo práctico. Mediante el diseño y desarrollo de Proyectos de Acción se pone el énfasis en aprender haciendo, en aprender mediante la acción (Schön, D., 1992⁴¹), combinando la capacidad de integrar la construcción de conocimientos con la capacidad de tomar decisiones, con actitudes de apertura y de creatividad transformadora del contexto.⁴² Los proyectos se constituyen, así, en una forma de construir y organizar el conocimiento, promoviendo aprendizajes significativos, productivos y con verdadero sentido para jóvenes y adultos.

4.2.d.V- Situaciones problemáticas: Todo Proyecto de Acción parte de pensar qué situaciones problemáticas les permite a los/as estudiantes desarrollar determinados

³⁹ Res. 3680/18 CGE

⁴⁰ ÍDEM

⁴¹ Citado en el documento “Hacia la estructura curricular de la educación de Jóvenes y Adultos” Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. 2011

⁴² Documento “Hacia la estructura curricular de la educación de Jóvenes y Adultos” Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. 2011

contenidos de las áreas y ciertas capacidades. Específicamente las situaciones problemáticas son un recorte de la compleja realidad que por ser multidimensional necesita abordarse de manera interdisciplinaria y colectiva. Para seleccionar estas situaciones hay que atender a aquellos aspectos que pueden provocar conflictos, dilemas éticos, diversos puntos de vista; de esta manera se generaría en los sujetos una necesidad de búsqueda de saberes, de indagación profunda en los campos de contenidos para abordar tal situación. Este recorte de lo real debe comprometer a los sujetos en relación con su contexto social, político, económico, cultural, ecológico e institucional. Al ser de relevancia individual y social las situaciones problemáticas exigen el pensamiento crítico de los sujetos y promueven una problematización de la realidad, permiten cuestionar e iniciar un proceso de búsqueda y reflexión para poder explicar, comprender y realizar transformaciones⁴³.

4.2.d.VI- Capacidades: Las capacidades son potencialidades intrínsecas de las personas, que se pueden desarrollar y construir. Son un potencial que se puede activar o no según las situaciones y decisiones de cada persona, sus experiencias de vida y el proceso de aprendizaje. Asimismo, las capacidades como *potencialidades o modos de hacer* se pueden favorecer u obstaculizar según lo que se suscita en la situación de enseñanza, y por ende son un horizonte de lo que los/as estudiantes pueden aprender a hacer a partir del acto educativo.

El concepto *Capacidad* alude a poder desarrollar acciones en sentido amplio, a la resolución creativa de problemas cotidianos, a plantear nuevos interrogantes y a ensayar respuestas. En este sentido, el concepto de capacidad como se entiende en la EPJA, implica una dimensión más profunda que la articulación entre el saber y un saber hacer situado. Hace referencia a ser capaz de construir un proyecto personal y comunitario de vida digna con equidad social. (Documento de capacidades de la Mesa Federal 2011: Capacidades de estudiantes y docentes de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos). Como mencionamos anteriormente, este diseño curricular toma como fundamento la mirada de la pedagogía crítica, la misma revela que la finalidad de la propuesta es trabajar por las transformaciones sociales que nos permitan reflexionar sobre las desigualdades de todo tipo y disputar sentidos para la construcción colectiva

⁴³ Res. CFE N° 254/15

de conocimiento en el marco de una sociedad más equitativa. Las capacidades propuestas para el presente diseño y algunos indicadores se desarrollan en el Anexo 2 del presente documento.

7

PROPUESTA DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR MODULAR

7

5- PROPUESTA DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR MODULAR

En este apartado del Diseño, se presentan las fundamentaciones de los contextos problematizadores de cada módulo. Asimismo se exponen los cuadros con núcleos conceptuales y contenidos, con aportes de todos los campos de conocimiento. A su vez, se presentan los cuadros de capacidades propuestas para el trayecto modular y posibles indicadores para cada uno de ellos. Las particularidades en torno a estas, se trabajarán en el anexo que acompaña el presente cuerpo.

Resulta pertinente mencionar, que las capacidades generales⁴⁴ que se proponen para ser trabajadas a lo largo de todo el recorrido por este nivel de la modalidad de jóvenes y adultos/as son: comprensión lectora; resolución de problemas; comunicación oral, escrita y otros lenguajes; pensamiento crítico y creativo; aprendizaje autónomo y reconocimiento como sujeto histórico político y social.

5.1- MÓDULO 1

ESQUEMA DEL MÓDULO			
CONTEXTO PROBLEMATIZADOR	NÚCLEOS CONCEPTUALES	CAPACIDADES GENERALES	SITUACIONES PROBLEMÁTICAS O PA
 CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA EN ENTRE RÍOS	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones sociales: comunidad y vida cotidiana - Instituciones y participación ciudadana - Dimensiones de la organización territorial y actores sociales 	<ul style="list-style-type: none"> → Comprensión lectora → Resolución de problemas → Comunicación oral, escrita y otros lenguajes → Pensamiento crítico y creativo → Aprendizaje autónomo → Reconocimiento como sujeto histórico político y social 	Componentes de definición institucional

⁴⁴ Para la selección y descripción de las capacidades se tuvo en cuenta el documento federal: "Capacidades de estudiantes y docentes de la educación permanente de jóvenes y adultos". Documento de la Mesa Federal. Año 2011.

Contexto problematizador: CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA EN ENTRE RÍOS

Promover ciudadanía está íntimamente relacionado con la educación y con la construcción de las identidades sociopolíticas; implica concebir a la educación en dos fases: la individual y la social (Blanas, 2014, p. 23).

La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) en la provincia de Entre Ríos se constituye como el ámbito formativo propicio para promover el conocimiento y el ejercicio de deberes y derechos, ya que es responsabilidad indelegable del Estado ofrecer propuestas específicas de los trayectos formativos vinculados al mundo del trabajo, y de este modo favorecer la apropiación de una construcción de ciudadanía responsable, con capacidad crítica, comprometidos/as con su comunidad y su tiempo histórico.

Blanas (2014) sostiene que "El saber de la democracia se refiere, desde un enfoque integral, a la dimensión conceptual de la educación ciudadana, dicho saber teórico se relaciona con el devenir cotidiano, los aprendizajes que poseen los sujetos y el contexto social inmediato en el que se encuentran inmersos". En este sentido, las escuelas y los centros educativos de la modalidad, son concebidos como espacios sociales en los cuales ha de propiciarse la formación de una ciudadanía consciente y activa; que ha de ser entendida como un proceso complejo, conflictivo y contradictorio: *"Se trata de proporcionar claves de orientación con miras a reforzar la capacidad de comprender y de juzgar"* (Delors, 1996, p. 32). Así, los espacios educativos concernientes a la educación de personas jóvenes y adultas, adquieren una función de relevancia en los procesos de socialización, a través de ofertas de formación democrática, que apunten a la construcción de ciudadanía. Freire (1994) planteaba que la ciudadanía no llega por casualidad, sino que implica una construcción constante, que jamás termina. Exige compromiso, claridad política, coherencia, decisión. Es por esto mismo por lo que una educación democrática, decía él, no se puede realizar al margen de una educación de y para la ciudadanía.

Para garantizar el ejercicio de la ciudadanía es necesario habilitar múltiples saberes, desde las diferentes áreas del conocimiento, que aporten no solo lenguaje específico, sino también procesos más complejos como la lectura crítica de la realidad y la resolución de problemas. Una persona en ejercicio de su ciudadanía debe estar informada y ser capaz de decodificar los mensajes por donde circula la información y, posteriormente, interpretarla. En este sentido la contextualización de los saberes propuestos se torna una necesidad fundamental para, por

ejemplo, la comprensión y la interpretación de datos estadísticos, la expresión del cambio, la transformación de los fenómenos sociales y naturales, la reflexión acerca de la realidad social, cultural, política, económica, etc.

Por otro lado, para cumplir lo anterior, la EPJA debe también habilitar espacios a sus estudiantes para reconocerse como sujetos que, individual y colectivamente, tienen derecho a una ciudadanía activa. Ese reconocimiento posibilitará aceptar su palabra, decir y sentir que es escuchada y, a la vez, reconocer y escuchar la palabra de los y las demás. Esto exige espacios de integración que permitan a los y las jóvenes y adultos/as, vincular los conocimientos, creencias, capacidades y valores adquiridos con el sentido de la justicia, el comportamiento solidario, la defensa de la democracia y el compromiso en favor de los derechos humanos; contribuyendo a un modo de vida en comunidad más justo y democrático.

El recorrido propuesto en el primer módulo del trayecto pretende habilitar a los y las estudiantes de la EPJA a fortalecer su autoestima y su autoconocimiento, reflexionando sobre su lugar en el mundo, sobre la idiosincrasia y la diversidad de las distintas colectividades y culturas, que constituyen las identidades entrerrianas, transformando desde ese lugar su presente e imaginando futuros posibles; siendo protagonistas de sus propios relatos.



En este sentido, resulta fundamental fortalecer los procesos de alfabetización, considerando que participar de las prácticas sociales de lectura y escritura posibilita establecer y mantener relaciones sociales así como también formar parte de actividades culturales y prácticas complejas vinculadas con lo escrito (Kalman *et al.*, 2018, p. 7). Esto supone el abordaje de capacidades significativas para tomar la palabra, como también para seguir desarrollando las propias maneras de decir y de escuchar; en pos de retomar aquellas habilidades lingüísticas necesarias para el desenvolvimiento ciudadano en diferentes ámbitos sociales y culturales. Implica también poder tomar decisiones, argumentarlas, reconocer diferentes puntos de vista, asumir con compromiso una postura frente al mundo.

Además, se reconocen diferentes espacios de experiencia cultural, desde donde es posible trabajar la construcción de ciudadanía. En este sentido las expresiones artísticas y culturales tienen un papel relevante en la construcción de lo identitario, ya que se presentan como un ámbito específico para posibilitar la apropiación de saberes y desarrollar capacidades que permitan abordar diferentes interpretaciones de la realidad, para que todos puedan reconocerse

en sus diferencias, logren un acceso más justo a los recursos materiales y simbólicos, y se relacionen solidariamente dentro del territorio y con los y las demás (Ministerio de Educación de la Nación, 2010 p. 31-32). Por esto es relevante reconocer los espacios de socialización en los cuales aparecen en escena las expresiones artísticas como constitutivas de las relaciones sociales, atendiendo al derecho de los y las estudiantes de acceder a las propuestas culturales.

Este contexto problematizador es una invitación a reflexionar sobre el lugar que cada sujeto tiene en la trama social, pues la construcción de ciudadanía es un proceso colectivo y complejo que está constituido por instituciones situadas en una comunidad sociocultural más amplia atravesada por la territorialidad y las comunicaciones, en las luchas por el federalismo, y las disputas por el poder y la legitimidad. Desde este lugar, se piensa la Problematicación como modo de trabajo desde las diferentes áreas, considerándola como un eje que atraviesa a todos los módulos. La problematización se entiende, no solo como la resolución de problemas matemáticos, sino como toda aquella situación que el/la docente propone para generar nuevos interrogantes en los y las estudiantes, propiciando situaciones en las que deban utilizar todos los recursos y herramientas disponibles para construir y complejizar nuevos saberes desde una mirada crítica.



Desde este contexto se pretende, también, que se propicien prácticas tendientes a romper con todas aquellas discriminaciones culturales que se pudieran manifestar, promoviendo acciones conscientes orientadas a superar los prejuicios relacionados con la pertenencia a diferentes clases sociales, expresiones de géneros e identidades culturales, que generalmente se hacen presentes en nuestras escuelas/centros educativos. En definitiva, la ciudadanía crítica implica la visión de una ciudadanía inclusiva de la diferencia y denunciadora de cualquier tipo de exclusión o discriminación. Se plantea como defensora de los derechos humanos no solo en su aspecto legal, sino como horizonte de humanización para los pueblos.

Considerando el contexto problematizador que abarca el módulo 1, se mencionan a continuación capacidades generales y posibles indicadores de las mismas. Las situaciones problemáticas y los proyectos de acción serán seleccionados por cada institución.

MÓDULO 1

CONTEXTO PROBLEMATIZADOR: CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA EN ENTRE RÍOS

NÚCLEOS CONCEPTUALES	APORTES DE LOS CAMPOS DE CONTENIDO							
	Lengua y Literatura	Ciencias Sociales	Matemática	Ciencias Naturales	Arte	Educación Física	TIC	Formación Laboral
Relaciones sociales: comunidad y vida cotidiana	Elaboración oral de autobiografías y de historias vinculadas a nombres propios (de personas y lugares) que resulten significativos para los y las estudiantes. La reflexión oral tanto de las convenciones lingüísticas como de las no lingüísticas que tengan lugar en contextos comunicativos orales, respetando la diversidad de	La organización de la vida cotidiana desde múltiples dimensiones de análisis: acciones sociales y concepciones simbólicas que estructuran la vida de los sujetos en diversos contextos históricos. Los vínculos y jerarquías de género en las configuraciones familiares. Las representaciones de masculinidad, feminidad y	Uso del conjunto de Números Naturales (N), a partir de la noción de conteo, comparación y orden para resolver situaciones cotidianas, involucrando las diferentes áreas. Planteo y resolución de situaciones problemáticas, mediante las operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división en N. Aplicaciones	La organización de los sistemas biológicos, los seres vivos, sus funciones, sus características, los tipos de nutrición y reproducción, sus componentes químicos y los distintos compuestos orgánicos e inorgánicos que permiten la existencia de la vida. La diversidad de la vida y su organización en niveles jerárquicos. La diversidad	Lenguajes y prácticas artísticas en la vida cotidiana: reconocimiento, identificación y valoraciones. Elementos que componen y caracterizan los distintos lenguajes artísticos. Medios y soportes que utilizan. Las personas como seres creativos. Diferentes maneras de organizar los elementos propios de un lenguaje para la creación	La integración del conjunto de capacidades perceptivo-motrices (espacialidad, corporalidad, temporalidad, ritmo; estructura, organización espacio-temporal; equilibrio; coordinación); físico-motrices (velocidad, flexibilidad, fuerza, resistencia; agilidad; potencia, resistencia muscular) y socio motrices (comunicación, interacción). Cuerpo, vínculo y subjetividad.	La escucha, visualización y producción de conversaciones y diálogos acerca de las experiencias personales y de su entorno. Experiencias de diálogos en diferentes soportes y lenguajes y su circulación en las redes sociales.	Contenidos de definición institucional en relación al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en articulación con los proyectos específicos del módulo.

7

<p>variedades lingüísticas existentes. El trabajo con el lenguaje a partir de la conciencia fonológica, mediante el análisis del habla y componentes fónicos tales como: palabras, rimas, sílabas, sonidos distintivos. El análisis de las correspondencias de los sonidos con el sistema de escritura, a partir del reconocimiento progresivo de las letras y sus combinaciones, como también la posición de las letras en las palabras.</p>	<p>diversidad sexual y sus sentidos en contextos situados. Biografías personales en el marco de la realidad actual: situaciones cercanas y lejanas de la experiencia vivida. Los desafíos de la ciudadanía en diferentes contextos actuales: el valor de la libertad, la diversidad, la igualdad y la solidaridad. La práctica de la libertad como forma de elegir aquello que nos pasa. El ejercicio público de la diversidad, la igualdad y la solidaridad como posibilidad</p>	<p>de la divisibilidad y uso del d.c.m. y del m.c.m. en la resolución de problemas asociados a situaciones reales como la organización de stands dentro de un festival solidario. La enseñanza de los números decimales, permitiendo establecer puentes entre lo que los y las estudiantes conocen y los nuevos significados que se procura construyan, analizando las limitaciones que presentan los problemas relacionados con la medida y el dinero en cuanto a la</p>	<p>entendida desde la sexualidad humana. El reconocimiento de emociones y sentimientos vinculados con la sexualidad y sus cambios según valores y creencias culturales. El Derecho a la salud sexual, reproductiva y no reproductiva, conocimiento y utilización de los recursos disponibles brindados por diferentes organismos que ayuden a atender distintas problemáticas referidas a la misma. El lenguaje de las Ciencias, el conocimiento científico y las</p>	<p>artística. Espacios de socialización de la cultura, manifestaciones artísticas y relaciones sociales: fiestas, bailes, ferias.</p>	<p>El sujeto como intérprete de sus propios procesos: práctica y valoración de juegos colectivos, cooperativos, tradicionales y de otras culturas. El cuerpo como una construcción social, política y cultural: el movimiento como posibilidad de expresión, transformación y aprendizaje. Normas y valores como principios constitutivos de la identidad en los sujetos: convivencia y prácticas solidarias y responsables.</p>	<p>El impacto de los medios de comunicación y las redes sociales en la vida cotidiana. Alfabetizaciones múltiples: reconocimiento de mensajes en diferentes lenguajes mediados por las TIC. Cultura Oral - Cultura visual- Cultura digital.</p>	
---	---	---	---	---	--	---	--

7

		<p>para pensarnos en igualdad de derechos más allá de nuestra diversidad. Los derechos y el vínculo con el Estado:</p> <p>interacción clave para pensar juntos soluciones a los problemas comunes.</p> <p>Procesos de ampliación de ciudadanía y lo público: demandas vinculadas con el reconocimiento al derecho a la diversidad sexual, genérica y racial.</p>	cardinalidad del conjunto.	metodologías utilizadas en las ciencias. Definición de las ciencias naturales y objetos de estudio de cada área que componen la misma.				
Instituciones y participación ciudadana	La anticipación de significados mediante hipótesis de lectura y la lectura exploratoria de palabras, frases y oraciones que	Las instituciones sociales y las características que adoptan en diferentes contextos de la sociedad contemporánea	Utilización de estrategias de cálculo (mental, con calculadora, estimado, algoritmos no convencionales) que permitan resolver	Las diferencias entre la Ecología y los movimientos sociales ecologistas o ecologismo. El rol de la ecología en la	Los lugares o medios de circulación y exposición de producciones artísticas. Producciones artísticas como forma de	Juegos cooperativos y comunitarios. La recreación y la salud a partir de prácticas corporales y deportivas. Prácticas lúdicas y juegos deportivos:	Las TIC como potenciadoras de los vínculos, la inclusión y los espacios de reflexión.	Contenidos de definición institucional en relación al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en articulación con

	<p>conforman textos y fragmentos de textos (títulos, diálogos de un cuento, parlamentos de un personaje en una historieta, respuestas a adivinanzas, listados -de objetos, acciones- textos instructivos, otros).</p>	<p>: familia, escuela, cooperadoras, centro de estudiantes, comisión vecinal, clubes, gremios, foros sociales, partidos políticos, ONG, otros; como espacios de participación ciudadana. Sentido socio-político-cultural de las organizaciones.</p> <p>La participación ciudadana como base para la construcción de la cultura democrática en sociedad y como conquista de luchas históricas. Participación política y sustentabilidad ambiental: el acceso a los recursos o</p>	<p>problemas que involucren operaciones de suma, resta, multiplicación y división. La producción, interpretación y comunicación de relaciones espaciales en distintas formas (oral, gráfica)</p>	<p>problemática ambiental. La participación ciudadana en los problemas ambientales locales. La salud humana y la calidad de vida. El derecho a la salud y la importancia de su promoción y protección. Los programas y proyectos de promoción y prevención de la salud. Las transformaciones ambientales y la salud: riesgo y vulnerabilidad. Los intereses de los actores sociales, acciones y conflictos en la apropiación y uso de bienes naturales. Los problemas ambientales</p>	<p>participación ciudadana: arte y activismo. El arte como forma de sensibilizar sobre problemáticas sociales, ambientales y culturales. La producción artística como derecho cultural.</p>	<p>Normas y reglas. Juego de roles. Imagen corporal. Reconstrucción de juegos tradicionales entrerrianos.</p>	<p>Las redes sociales como principales generadoras de la ciudadanía digital.</p>	<p>los proyectos específicos del módulo.</p>
--	---	--	--	---	---	---	--	--

7

		<p>bienes materializados en el territorio. Procesos de luchas y acciones desplegadas en el marco de la producción económica extractivista propia del siglo XXI. Participación de las mujeres en la sostenibilidad ambiental y desigualdades de género que obstaculizan el ejercicio pleno de los derechos ambientales en contextos situados.</p>		que afectan a la salud humana y la calidad de vida.				
Dimensiones de la organización territorial y actores sociales	<p>La producción colectiva de textos escritos. Decisiones que se toman en el proceso de escritura: el contenido del mensaje (qué</p>	<p>El proceso de construcción de los espacios geográficos a escala local: configuración de áreas urbanas y rurales de la</p>	<p>Las figuras y los cuerpos geométricos usuales: reconocimiento de sus características, comparación de cuerpos y</p>	<p>El origen del Universo y de nuestro sistema solar. La posición de la Tierra en el sistema solar y la Vía Láctea. Los satélites</p>	<p>Relación de los lenguajes artísticos con la representación o configuración del territorio.</p>	<p>La relación con el ambiente. Naturaleza y tiempo libre. Prácticas corporales y motrices en el medio natural, Roles y funciones.</p>	<p>Representación del territorio a través de diferentes lenguajes y soportes mediados por las TIC.</p>	<p>Contenidos de definición institucional en relación al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en articulación</p>

	<p>se desea comunicar), los destinatarios (a quién/es), el propósito de escritura (para qué). La escritura autónoma de palabras, oraciones y enunciados sencillos.</p>	<p>provincia, formas de organización del espacio cotidiano en contextos geográficos y culturales distantes a la experiencia vivida: modo en que se manifiestan los roles entre las personas, la división del trabajo que organiza los bienes y servicios, las tramas institucionales que atraviesan el territorio, las desigualdades materiales y simbólicas entre actores sociales. Los procesos migratorios como componente decisivo en la redistribución espacial de la</p>	<p>forma de sus caras, construcción de figuras y cuerpos con instrumentos adecuados. La interpretación de tablas y gráficos estadísticos sencillos que permitan extraer y elaborar conclusiones.</p>	<p>naturales. Los movimientos de la tierra y su aplicación para comprender la causa de fenómenos como el día, la noche y las estaciones. La Tierra como sistema abierto y los subsistemas terrestres que la conforman. Las características generales de los ecosistemas: sus componentes funcionales y estructurales. Los tipos de ecosistemas naturales: acuáticos, aeroterrestres, de transición; y los ecosistemas antropizados. Los ecosistemas característicos</p>		<p>construcción, recreación y participación en encuentros deportivos comunitarios.</p>		<p>con los proyectos específicos del módulo.</p>
--	--	--	--	---	--	--	--	--

7

		<p>población. Implicancia para las comunidades receptoras desde el punto de vista demográfico, sociales, culturales y económicos a escala provincial.</p>		<p>de la provincia. Las relaciones entre tierra, territorio y ecorregiones. Las ecorregiones de la provincia. El clima en la región y su relación con los biomas locales. Los cambios en el paisaje. Las interrelaciones que se establecen entre los componentes de los ecosistemas. Las redes tróficas. Hábitat, nicho ecológico y adaptación de los seres vivos. Los conflictos ambientales urbanos y rurales: la agricultura y el crecimiento de las ciudades. Las características</p>				
--	--	---	--	---	--	--	--	--

				y tipos de suelos presentes en la provincia y sus cambios en el uso a lo largo del tiempo.				
--	--	--	--	--	--	--	--	--

7

5.2- MÓDULO 2

ESQUEMA DEL MÓDULO			
CONTEXTO PROBLEMATIZADOR	NÚCLEOS CONCEPTUALES	CAPACIDADES GENERALES	SITUACIONES PROBLEMÁTICAS O PA
TERRITORIO E IDENTIDADES EN ENTRE RÍOS	<ul style="list-style-type: none"> - Saberes y prácticas en la construcción de identidades. - Territorio, organización comunitaria y actores sociales 	<ul style="list-style-type: none"> → Comprensión lectora → Resolución de problemas → Comunicación oral, escrita y otros lenguajes → Pensamiento crítico y creativo → Aprendizaje autónomo → Reconocimiento como sujeto histórico político y social 	Componentes de definición institucional

Contexto problematizador: TERRITORIO E IDENTIDADES EN ENTRE RÍOS

Abordar la idea de territorio implica reflexionar sobre una categoría relevante, no sólo porque permite comprender las identidades sociales, sino también configura un sentido de pertenencia socio-territorial reconociendo las características de la provincia y la región. El territorio se constituye, a su vez, como un espacio cargado de símbolos y connotaciones llenas de significados, como sostiene el geógrafo Milton Santos (2000):

“El territorio no es apenas el resultado de la superposición de un conjunto de sistemas naturales y un conjunto de sistemas de cosas creadas por el hombre. El territorio es la tierra más la población, es decir, una identidad, el hecho y el sentimiento de pertenecer a aquello que nos pertenece. El territorio es la base del trabajo, de la residencia, de los intercambios materiales y espirituales y de la vida, sobre los cuales él influye. Cuando se trata sobre territorio se debe, pues, desde luego, entender que se está hablando sobre el territorio usado, utilizado por una población dada” (Santos, 2000: 96-97).

En este contexto problematizador se pondrá la mirada en el abordaje del territorio entrerriano. Esto involucra un estudio de las culturas (entendidas como construcciones

históricas, complejas y diversas) que conforman/propician identidades situadas. En este sentido, es fundamental reconocer *“el derecho de los múltiples colectivos a la igualdad y a un trato igualitario en materia de oportunidades y la valoración y el respeto de otros modos culturales”* (Ministerio de Educación de la Nación, 2011b, p. 51).

Como todo proceso cultural que atraviesa la constitución de la identidad, la memoria individual y colectiva de los sujetos y de los pueblos, se espera que este contexto problematizador pueda propiciar un acercamiento a diversas expresiones culturales de la provincia. Las mismas están conformadas por aspectos históricos, patrimoniales, turísticos y lingüísticos; la diversa cultura popular litoraleña es protagonizada por artistas plásticos/as y visuales, músicos/as, pintores/as, escritores/as, teatreros/as, artesanos/as, intelectuales, realizadores/as audiovisuales, humoristas, cantantes, bailarines/as, deportistas, y muchos/as otros/as, en estrecha relación con el espacio geográfico entrerriano. Por eso la construcción de las identidades, los procesos culturales y la inscripción territorial son aspectos interrelacionados.

La construcción de las identidades supone el reconocimiento de los/las otros/as. Este reconocimiento de la propia y de otras subjetividades, es un aprendizaje que atraviesa la trama social y a los diferentes colectivos, comunidades y grupos sociales que han constituido el territorio entrerriano. En los últimos años en el territorio nacional, hubo grandes avances respecto a la igualdad de derechos de mujeres y LGBTTIQ+, de todas maneras, aún no podemos concebir como iguales en el ejercicio de derechos a mujeres, varones y LGBTTIQ+. La propuesta en este marco es dejar atrás el enfoque binario (que concibe sólo dos identidades, varones/mujeres heteronormadas) y reflexionar acerca de las desigualdades estructurales basadas en las diferencias sexo genéricas.

En tal sentido, reflexionar acerca de las diversidades posibilita reconocer que *“(…) la problematización también implica dar cuenta de los procesos históricos que dieron lugar a los movimientos sociales y a la reivindicación de los derechos de estos colectivos, víctimas de la exclusión y discriminación (…). Cuestionar la naturalización cotidiana de la desigualdad favorece el desarrollo de la capacidad de reconocerse como sujeto histórico, político, social y cultural”* (Ministerio de Educación e la Nación , 2011b, p. 50-51).

Ante ello, resulta fundamental en la EPJA poner en tensión y abrir el debate sobre los contenidos culturales que desconocen y desvalorizan las prácticas de los y las estudiantes y docentes de la modalidad siendo ineludible partir de la visibilización de las propias prácticas para conocer e incorporar otras, reconociendo los procesos de hibridación cultural⁴⁵.

Consideramos significativo recuperar en este módulo la importancia del movimiento artístico e intelectual entrerriano en toda su riqueza; retomando pensamientos, creaciones, formas de decir y de ser culturales que se gestan en nuestra provincia. Las variables lingüísticas regionales aparecen como una fuerte marca identitaria susceptible de ser analizada y revalorizada al interior de un contexto de privilegio de otras variedades lingüísticas, como también de ciertas formas de decir. Así, el lenguaje poético local puede habilitar diferentes representaciones e interpretaciones del mundo, desarticulando sentidos unívocos.

Resulta valioso que los/las jóvenes y adultos/as puedan reconocerse como parte de las acciones culturales y como protagonistas de los procesos de creación artística asumiendo que la EPJA tiene que transitar caminos hacia la interculturalidad. *“Se trata de proponer al sujeto estudiante ser protagonista para abordar la construcción del conocimiento de la cultura y sus diferentes expresiones”* (Ministerio de Educación de la Nación, 2011b, p. 62).

Apostamos a que este contexto problematizador habilite el debate para pensar la identidad individual y colectiva, no como algo fijo y preestablecido, sino como algo en continua construcción que se forma y transforma en el devenir de experiencias y a partir del diálogo y de apertura a “lo otro” ya que todos los campos de contenido aportan a este enriquecimiento cultural y a la reflexión sobre la conformación y características que asumen las identidades en el territorio provincial.

Considerando el contexto problematizador que abarca el módulo 2, se mencionan a continuación capacidades generales y posibles indicadores de las mismas. Las situaciones problemáticas y los proyectos de acción serán seleccionados por cada institución.

⁴⁵ García Canclini (1990) elaboró la noción de hibridación como concepto social para abarcar las diversas mezclas interculturales.

MÓDULO 2

CONTEXTO PROBLEMATIZADOR: TERRITORIO E IDENTIDADES EN ENTRE RÍOS

NÚCLEOS CONCEPTUALES	APORTES DE LOS CAMPOS DE CONTENIDO							
	Lengua y Literatura	Ciencias Sociales	Matemática	Ciencias Naturales	Arte	Educación Física	TIC	Formación Laboral
Saberes y prácticas en la construcción de identidades	El conocimiento de sí mismo y de los otros a partir de la expresión y comunicación de sus sentimientos, ideas, valoraciones y la escucha respetuosa de los otros. La reflexión en torno a las lenguas maternas y las variedades lingüísticas: reconocimiento del caudal cultural que implican en la construcción de identidades	Las relaciones familiares como marco socializador. Diversas modalidades de organización familiar que tensionan lógicas y patrones del modelo hegemónico de familia nuclear. Agenciamiento de roles de sus miembros: maternidades/feminidades y sexualidades/masculinidades como mandatos de género. ¿Escenarios de desigualdades?	Cálculos aritméticos que involucren a los elementos del conjunto Q (adición y sustracción con igual y distinto denominador y multiplicación), utilizando los diferentes significados y propiedades, comunicando los procedimientos utilizados, analizando pertinencia y economía en función de los números involucrados, permitiendo la	El cuerpo humano como sistema integrado y formado por distintas partes. Las funciones vitales del cuerpo humano. Las células y su diversidad: procariota y eucariota: animal, vegetal y fúngica. La organización de las células para formar tejidos. Diversidad y orientación sexo genérica y afectiva, expresión de género y afectividad. La	Lo sonoro, lo corporal y lo visual como medio de acceso a la identificación del entorno social y cultural. Análisis del carácter ambiguo y poético del discurso artístico. Diferentes dimensiones de interpretación: la interpretación literal y la interpretación metafórica, la apertura significativa y el carácter	La comunicación y expresión corporal en vínculo con los otros. Interacción en las actividades corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas, en la construcción de la identidad. La recreación y la salud a partir de prácticas corporales y deportivas. Identidad corporal, autopercepción, autoestima: el conocimiento de sí mismo y de	La identidad digital. El papel de las redes sociales y las herramientas digitales como recurso accesible para que los sujetos se expresen y construyan identidad. Las expresiones culturales desde distintos formatos. El acceso al reconocimiento de distintas culturas a través de las TIC.	Contenidos de definición institucional en relación al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en articulación con los proyectos específicos del módulo.

7

	<p>plurales, de sujetos sociales situados. La relevancia de la palabra propia y ajena. La opinión y la argumentación en el marco de diversos intercambios verbales: debates, conversaciones, entrevistas. Caracterización de los géneros discursivos. Géneros discursivos primarios. La exploración y escritura de relatos del yo: biografías, diarios, memorias, historias de vida, abordados en torno al derecho a la identidad. El funcionamiento y la elección de los sustantivos</p>	<p>La identidad de género como construcción social. Cuestionamiento de los roles maternos y paternos: diferentes formas de entender esos roles y participación activa de los varones en la crianza y cuidado de los y las hijos/as.</p>	<p>exploración de las propiedades de las operaciones, de establecer relaciones entre cálculos, sobre todo apelando a los diversos recursos que disponen los y las estudiantes de cálculo mental y que son desechados a la hora realizar cálculos convencionales. Uso de las operaciones en el conjunto N con números de cifras múltiples. Elaboración y utilización de estrategias personales para el cálculo mental, para el cálculo aproximado y con calculadoras. Las fracciones</p>	<p>importancia del autoconocimiento. Feminismos y nuevas masculinidades Construcciones culturales en relación a la alimentación como tradiciones históricas y sociales en las formas que tenemos de alimentarnos. Conductas alimenticias que benefician y perjudican nuestro cuerpo, los trastornos alimentarios y sus consecuencias a corto y largo plazo. El organismo humano y la función de nutrición. Los distintos sistemas que cumplen esta función de manera</p>	<p>ficcional de las producciones artísticas.</p>	<p>los otros a partir de la expresión y comunicación de sus sentimientos, ideas y valoraciones y la escucha respetuosa de los otros.</p>		
--	---	---	---	--	--	--	--	--

7

	<p>y sus posibilidades de nombrar aspectos importantes dentro de esos relatos. Palabras y expresiones que secuencian las acciones al interior de la trama narrativa: los verbos y sus posibles usos en distintos tiempos. La concordancia verbal. La producción autónoma de textos escritos. Profundización de aspectos a tener en cuenta en diversas situaciones de escritura: los propósitos comunicativos y los destinatarios de la producción en cuestión, género textual,</p>		<p>como elementos del Conjunto de Números Racionales (Q), sus respectivas expresiones decimales o porcentuales, en contextos que involucren situaciones reales que requieran representar, comunicar y comparar expresiones, comprendiendo por ejemplo que $\frac{1}{4}$, 0,25 o 25% son tres expresiones de la misma cantidad.</p>	<p>integrada: los sistemas digestivo, respiratorio, cardiovascular y excretor. Estructura y función de cada uno de estos sistemas y las interrelaciones que se establecen entre ellos.</p>				
--	--	--	---	--	--	--	--	--

7

	coherencia, cohesión, ortografía. Identificación de unidades significativas de la lengua escrita dentro de las diversas producciones verbales abordadas: texto, párrafo, oraciones, palabras, sílabas y letras.							
Territorio, organización comunitaria y actores sociales	La literatura regional litoraleña como expresión cultural. Construcción verbal y descripción del espacio-región. Experiencias de lectura en torno a producciones artísticas representativas de Entre Ríos: poesía y narrativa breve, teatro callejero, canciones.	El territorio en tiempos contemporáneos donde se materializan las intersecciones de conjuntos de movimientos, flujos y dinámicas que afectan y transforman las identidades regionales. Las huellas de lo social en el territorio, revalorizando el mapa de	Cálculo del perímetro y áreas de figuras geométricas vinculadas a distintos contextos de la vida cotidiana, por ejemplo aquellos vinculados a la vivienda y a las condiciones de habitabilidad. Interpretación de planos, elaboración de croquis, estudio y análisis de	El agua como protagonista en la vida diaria del sentir entrerriano. Las aguas superficiales y subterráneas: ríos, arroyos, lagunas y acuíferos. La gestión del agua y su importancia en la vida cotidiana. Concientización del cuidado del agua.	Lenguajes artísticos en el espacio público y sus posibilidades de resignificación del entorno. La relación entre producciones artísticas, productores culturales, instituciones y público. La participación en propuestas de producción musical, teatral,	La relación con el ambiente. Naturaleza y tiempo libre. Prácticas corporales y motrices en el medio natural. Experiencia recreativo educativa en contacto con espacios naturales de la provincia y la vida en comunidad. Prácticas lúdicas y	Herramientas digitales de geolocalización. Reconocimiento de lugares desde dispositivos móviles. Producciones digitales locales y regionales. La expresión digital como forma de estandarización de modelos culturales y como medio de	Contenidos de definición institucional en relación al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en articulación con los proyectos específicos del módulo.



<p>Obras literarias de tradición oral: leyendas regionales, coplas, fábulas. Escritura de invención de textos ficcionales de géneros diversos que permitan el juego con el lenguaje y sus posibilidades: relatos breves, poemas, caligramas.</p> <p>La construcción discursiva de aquellos lugares habitados y transitados por los estudiantes, a partir de producciones de sentido que permitan reconstruir y describir estos espacios; descripciones: en folletos; en guías turísticas,</p>	<p>Entre Ríos y sus departamentos en la construcción del espacio. El mapa como representación plana y reducida de la superficie terrestre o una parte de ella, a partir de la cartografía social donde se pretende visualizar conflictos, vulnerabilidades y potencialidades en el espacio. La producción cultural de la comunidad: costumbres, valores, tradiciones y sus manifestaciones en el territorio entrerriano. La intervención del Estado en las políticas de integración</p>	<p>mapas como formas de representación del espacio. El Sistema Métrico Legal Argentino (SIMELA): Comparación, estimación, medición y cálculo de diferentes unidades de medidas convencionales, a través del planteo y resolución de problemas que involucren magnitudes y estrategias de mediciones, por ejemplo capacidad, utilizando unidades convencionales (litro, cuarto, litro, medio litro). Medidas de tiempo, longitud, peso. Análisis y</p>	<p>Distribución de agua potable y vivienda, déficit de los sistemas, carencia en los sistemas de recolección y tratamiento de residuos sólidos urbanos y aguas servidas. La biodiversidad provincial y nacional: especies nativas y exóticas. Los usos y aplicaciones etnológicas de especies animales y vegetales nativas. Beneficios e importancia del cuidado de las especies nativas. La materia como parte del territorio. Las propiedades de la materia: definición, sus</p>	<p>visual, audiovisual (individuales o colectivos), considerando y revalorizando las características del entorno local, regional, y ampliándolo a otros contextos estéticos.</p>	<p>deportivas, barriales. Normas y reglas de juegos y deportes. Roles y funciones. Resolución de situaciones. Espacio equipo. Juegos cooperativos sociales: construcción, recreación y problemáticas. Participación en encuentros deportivos comunitarios</p>	<p>producción de conocimientos propios y/o locales.</p>	
--	---	---	--	--	---	---	--

7

	<p>en cartelería; en letras de canciones; descripciones de experiencias y anécdotas; otros. La construcción de caracterizaciones y el funcionamiento de los adjetivos dentro de tales descripciones. Reconocimiento de la funcionalidad de elementos paratextuales y sus relaciones con los textos propuestos. La concordancia nominal.</p>	<p>territorial: el turismo como fenómeno social y expresión del territorio entrerriano. Los productos turísticos de Entre Ríos.</p>	<p>comunicación de códigos para describir la ubicación de personas y objetos en el espacio y de puntos en una cuadrícula.</p>	<p>estados y cambios. Los usos y clasificación según sus propiedades y las formas de cuantificarla.</p>				
--	---	---	---	---	--	--	--	--

5.3- MÓDULO 3

ESQUEMA DEL MÓDULO			
CONTEXTO PROBLEMATIZADOR	NÚCLEOS CONCEPTUALES	CAPACIDADES GENERALES	SITUACIONES PROBLEMÁTICAS O PA
MANIFESTACIONES Y EXPRESIONES CULTURALES	- Prácticas socio- culturales - Ciudadanía y desarrollo sostenible	→ Comprensión lectora → Resolución de problemas → Comunicación oral, escrita y otros lenguajes → Pensamiento crítico y creativo → Aprendizaje autónomo → Reconocimiento como sujeto histórico político y social	Componentes de definición institucional

Contexto problematizador: MANIFESTACIONES Y EXPRESIONES CULTURALES



Las manifestaciones culturales forman parte de la creatividad, la identidad y el patrimonio de las comunidades en los territorios. En este módulo proponemos retomar y profundizar lo abordado en el módulo anterior, dada la complejidad de las prácticas culturales que se manifiestan en nuestra región y las diferentes aristas que podemos analizar en torno a ellas.

El patrimonio cultural de los territorios incluye múltiples expresiones que hacen a las identidades y las diversidades de los lugares. La ley provincial 10.740/19 (p. 1) de Promoción de la Cultura Tradicional Entrerriana establece que *se entenderá como "identidad entrerriana" no sólo los usos y costumbres transmitidos generacionalmente, desde la diversidad en el origen y la mixtura sino todo lo co-construido desde espacios temporales compartidos, el lenguaje, la historia, las creencias, las leyendas, las manifestaciones musicales, danzas, artesanías y gastronomía, así como también la relación del hombre con el paisaje.*

En esta línea diremos que: *abordar la complejidad de la diversidad sociocultural en la propuesta curricular de la EPJA requiere poner en diálogo el conocimiento académico con los saberes y representaciones construidas por los/las estudiantes a partir de su cultura, su situación social, su historia personal y su experiencia vital*" (Ministerio de Educación, 2011b, p. 49).

Es importante enfatizar que la cultura se manifiesta en la diversidad del lenguaje. En este sentido, la comunicación será uno de los ejes vertebradores en tanto medio de producción cultural fundamental que contribuye, desde diferentes formatos e intencionalidades comunicativas, a la construcción de las culturas que nos atraviesan como sujetos sociales, en un entramado de elementos políticos, éticos y discursivos que dan cuenta de las memorias individuales y colectivas de nuestra sociedad. Asimismo, en este entramado, no solo las instituciones que llevan adelante los distintos procesos de comunicación, exhibición y producción cultural, son protagonistas en la legitimación de lo que entendemos por lo culto y lo popular; sino también los medios de comunicación que están presentes en el día a día bajo distintos formatos y que contribuyen a su vez en la transmisión de los discursos de poder.

Las condiciones que atraviesan las prácticas culturales dan cuenta de un escenario muy diverso a la hora de acceder, producir y ser parte de los movimientos contemporáneos que constituyen la cultura en la región y en el mundo. Estar atentos y pensar críticamente las mismas, nos centra en el desafío de analizar el lugar que ocupamos como actores de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos/as, frente al reconocimiento de diferentes estrategias de integración sociocultural de los y las estudiantes y docentes de la modalidad. Es prioritario analizar las relaciones que se gestan en el territorio entre las distintas culturas y las características que toma el desarrollo productivo en la provincia; esto permitirá entender -en forma situada- las relaciones sociales, las instituciones locales y regionales, la calidad de vida y las expectativas de la población.

Asimismo, otro aspecto a considerar será la trama construida desde la producción, el desarrollo turístico en algunas microrregiones y las prácticas culturales. Culturas y turismo serán objetos de estudio interdependientes. "(...) La cultura es el contexto *general en que se desarrolla la actividad turística, en cualquier clase de turismo que se realiza siempre hay un tipo de contacto con la cultura receptora* (...)" (OIT, 2006); ese contacto se vincula con el patrimonio, las costumbres y las prácticas. Las relaciones entre las culturas, el turismo y la

producción reclama la defensa de la sustentabilidad ambiental y el respeto por las identidades de los pueblos.

En definitiva, este contexto problematizador contribuye a enriquecer y complejizar el recorrido de los módulos anteriores; enfatizando en el intercambio de saberes disciplinares, experiencias, consumos culturales, etc. Siempre con la mirada puesta en ampliar el universo cultural de los/as estudiantes y generar procesos de conocimiento sobre sí mismos/as y sobre el mundo que los/as rodea.

Considerando el contexto problematizador que abarca el módulo 3, se mencionan a continuación capacidades generales y posibles indicadores de las mismas. Las situaciones problemáticas y los proyectos de acción serán seleccionados por cada institución.

7

MÓDULO 3

Contexto problematizador: MANIFESTACIONES Y EXPRESIONES CULTURALES

NÚCLEOS CONCEPTUALES	APORTES DE LOS CAMPOS DE CONTENIDO							
	Lengua y Literatura	Ciencias Sociales	Matemática	Ciencias Naturales	Arte	Educación Física	TIC	Formación Laboral
Prácticas socio- culturales	La intertextuali- dad y la puesta en diálogo entre producciones artísticas representativas de Entre Ríos. Intercambios verbales en relación a textos informativos cuyas temáticas resulten significativas a nivel local y/o provincial. Abordaje y caracterización de géneros discursivos secundarios y su relación con los géneros primarios. El	Cultura turística en la provincia: "Entre Ríos, una tierra diferente". Turismo: fenómeno social, cultural y económico. Patrimonio natural y cultural: concientización sobre la gestión sustentable de bienes naturales y revalorización de identidades y prácticas culturales. Sentimientos, valores, conocimientos	Construcción, selección y uso de variadas estrategias de cálculo (mental, algorítmico, con calculadora y aproximado) para sumar, restar, multiplicar y dividir números naturales con distintas cantidad de cifras, fracciones y expresiones decimales, eligiendo la representación más adecuada en función del problema a resolver sobre	La importancia de la creación de Áreas Naturales Protegidas. El Sistema Nacional de Áreas Protegidas y las categorías de clasificación de las áreas. Los Parques nacionales y provinciales, reservas y monumentos naturales de Entre Ríos. Ecoturismo como alternativa. Procesos biológicos y socioafectivos	Los lenguajes artísticos como representación de la identidad cultural. El reconocimiento del contexto multicultural en el que se inscriben las producciones artísticas. La identificación de géneros y estilos y su relación con el contexto cultural.	Juegos y deportes como construcción socio- cultural. Deporte individual y de conjunto. Deporte e inclusión. El deporte y los medios de comunicación.	El lenguaje digital como medio y herramienta de expresión de la cultura popular. El encuentro con los/las otros/otras desde los vínculos mediados por las redes sociales. Escenarios cotidianos sin espacio ni tiempo.	Contenidos de definición institucional en relación al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en articulación con los proyectos específicos del módulo.

7

	análisis de los discursos pronunciados en diversos contextos comunicativos: letras de canciones; publicidades comerciales; propagandas políticas; refranes populares; entre otros..	y experiencias transmitidas de generación en generación orientados a la conservación y puesta en valor de los espacios geográficos. Atractivos turísticos: parques, reservas naturales o áreas protegidas como paisajes que reflejan la conciencia histórica de los pueblos. Ecoturismo en el Delta del Paraná; Pesca guiada, termas y playas.	las diferentes problemáticas socio culturales.	de la reproducción. Sexualidad y genitalidad. Mitos sobre sexualidad. Métodos anticonceptivos e infecciones de transmisión sexual. Problemáticas socio-culturales que afectan a la salud: adicciones, consumo problemático de sustancias psicoactivas, alcohol, tabaco y fármacos. Efectos que provocan en el organismo humano.				
Ciudadanía y desarrollo sostenible	El reconocimiento de opiniones, argumentaciones y estrategias argumentativas en géneros textuales	Protagonismo de los y las actores/as sociales en la actividad turística. El legado patrimonial de	Interpretación de datos que contienen gráficos estadísticos y análisis de la información que los mismos	Los derechos humanos y el ambiente. La protección del ambiente y la sostenibilidad. Ciudadanía ecológica y la	Experiencias de prácticas artísticas comunitarias: murales, teatro, cine, fotografía, murga y otras.	Prácticas corporales y motrices en el medio natural. Experiencia recreativo-educativa en contacto con la	Las redes sociales como dispositivos de poder en la viralización de formatos culturales impuestos	Contenidos de definición institucional en relación al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en

	<p>vinculados al periodismo: noticia, artículo de opinión, editorial, entre otros. Producciones orales y escritas de textos argumentativos con un propósito determinado. El discurso como herramienta de poder. Los intereses e intencionalidad es implícitos en prácticas discursivas hegemónicas. Experiencias de lecturas en torno a algunos de los géneros discursivos abordados en el módulo. Estrategias de lectura: hipótesis y anticipaciones de lectura a partir de los paratextos;</p>	<p>los inmigrantes y la población local. Las experiencias de vida y la promoción de la cultura local. Participación activa de la comunidad en el fortalecimiento del turismo para convertirlo en una actividad económica sustentable: grupos sociales y asociaciones orientadas a la organización de fiestas típicas, paseos guiados por aldeas, parques, reservas y museos. Las lógicas de producción en clave sustentable, relaciones y conflictos en el marco de la economía</p>	<p>nos brindan. Elaboración de conclusiones acerca del contenido presente en tablas de frecuencias y gráficos estadísticos (circulares y de barras), para analizar los que tengan información sobre el comportamiento o de economías regionales, empleo, desempleo en distintas regiones de la provincia, producciones agrícolas y/o ganaderas en un determinado lapso de tiempo, entre otras.</p>	<p>agenda verde. La carta de la tierra. La trayectoria de los pueblos originarios y su vínculo con el ambiente. La gestión de la calidad del ambiente y el principio de las tres R: reducir, reciclar y reutilizar. Ciudades sostenibles y viviendas saludables. El espacio domiciliario y sus alrededores. Control de vectores y prevención de enfermedades endémicas de la zona. Las funciones de Relación y Reproducción: los sistemas osteoartromuscular, sistema nervioso,</p>		<p>naturaleza de la provincia y de vida en comunidad. Roles y funciones. Prácticas lúdicas y juegos deportivos: construcción, recreación y participación en encuentros deportivos comunitarios entrerrianos.</p>	<p>desde los medios masivos. La brecha digital y el acceso a las TIC. El derecho a la comunicación, a informar y ser informado/a. Las estructuras de convergencia de medios.</p>	<p>articulación con los proyectos específicos del módulo.</p>
--	--	---	--	---	--	--	--	---

7

	<p>identificación de ideas relevantes, según los temas abordados y los propósitos de lectura; inferencias en torno a los significados de palabras y expresiones a partir del texto en el que se inscriben.</p> <p>Sistematización de dichas lecturas a través de la producción de síntesis, reseñas, entre otras. Reflexión sobre los significados de las palabras teniendo en cuenta sus relaciones semánticas (sinonimia, antonimia, hiperonimia) y morfológicas (familia de palabras,</p>	<p>autogestionada. Modelos de trabajo basado en acciones responsables con el ambiente en las economías regionales; las construcciones de las áreas productivas entrerrianas puestas en valor.</p>		<p>sistema endocrino y sistemas reproductivos. Estructura y función de cada uno de los sistemas y las interrelaciones que se establecen entre ellos.</p>				
--	--	---	--	--	--	--	--	--

	formación de palabras).							
--	-------------------------	--	--	--	--	--	--	--

7

5.4- MÓDULO 4

ESQUEMA DEL MÓDULO			
CONTEXTO PROBLEMATIZADOR	NÚCLEOS CONCEPTUALES	CAPACIDADES GENERALES	SITUACIONES PROBLEMÁTICAS O PA
PRÁCTICAS SOCIOPRODUCTIVAS Y ECONOMÍA SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> - El mundo del trabajo - El trabajo como derecho y sus vínculos con las instituciones - La economía social frente a los modelos hegemónicos 	<ul style="list-style-type: none"> → Comprensión lectora → Resolución de problemas → Comunicación oral, escrita y otros lenguajes → Pensamiento crítico y creativo → Aprendizaje autónomo → Reconocimiento como sujeto histórico político y social 	Componentes de definición institucional

Contexto problematizador: PRÁCTICAS SOCIOPRODUCTIVAS Y ECONOMÍA SOCIAL



“La relación entre educación y trabajo siempre ha sido compleja. Desde que el hombre se constituyó en sociedades, la problemática en torno a quién, cómo, para quién y cuándo se trabaja y se educa está en el foco de las discusiones cotidianas y académicas” (Piñeiro, 2015, p. 71). En este sentido, podemos preguntarnos acerca de esta relación: ¿cómo pensamos el vínculo entre educación y trabajo?, ¿debemos formar en vistas a la empleabilidad de los/as estudiantes?, ¿o podemos imaginar otros sentidos formativos?, ¿cómo educar en escenarios laborales cambiantes y flexibles?. Estas inquietudes suponen sostener aquellas preguntas acerca de los lugares desde los cuales concebimos los vínculos entre educación y trabajo; como también los análisis que posibilitan repensar cuáles son las responsabilidades propias de las instituciones educativas en cuanto a la formación de los y las adolescentes, jóvenes y adultos/as en relación con el mundo del trabajo; asimismo, resulta importante interrogarnos por aquellos trabajos que estarán presentes o desaparecerán en un futuro inmediato, al interior de escenarios laborales cambiantes y complejos.

Por otro lado, la formación integral de jóvenes y adultos/as requiere el reconocimiento de sus aspiraciones y necesidades, así como la inclusión de la vinculación con el mundo del trabajo y las nuevas identidades laborales como contexto ineludible. Esta vinculación “(...) *incluye no sólo los aspectos socioculturales sino también políticos y económicos para lograr una formación que no sea una mera preparación para un empleo sino una real formación para el trabajo*” (Ministerio de Educación, 2011c, p. 16); lo cual supone enfrentar una visión restringida a lo empresarial, considerando al trabajo como proceso complejo que conlleva una heterogeneidad de formas y distintas connotaciones históricas y culturales.

Las y los estudiantes de la modalidad se encuentran insertas/os o en condiciones de ingresar al mundo del trabajo, lo cual demanda distinguir entre trabajo y empleo, y entre estructura ocupacional y mercado de trabajo. Es decir, es preciso “(...) *inscribir la inserción en el mundo del trabajo en el desarrollo pleno de la propia condición humana, que se realiza solo en un proyecto solidario y colectivo, y no desde una perspectiva de carácter individual.*” (Ministerio de Educación, 2011a, p. 13).

El trabajo es una institución que conserva –a pesar de los cambios que ha sufrido– un fuerte valor positivo; “*los trabajadores no han dejado de valorar el trabajo como fuente de identidad, de desarrollo de su personalidad, de medio para la inserción en la sociedad*” (Neffa, 2003, p. 256). Por esto, se requiere que las propuestas educativas formen sujetos críticos, capaces de comprender el contexto socio productivo en particular, y su anclaje en un marco más amplio dado por el contexto latinoamericano.

Ahora bien, podemos decir que los procesos de alfabetización impregnan el recorrido vital de los sujetos y por lo tanto estarán presentes en el tramo final de este trayecto, al igual que en el recorrido integral del mismo. En este sentido es posible pensar que todas las producciones de sentido abordadas, mediante diversos lenguajes, han de ser retomadas y capitalizadas a través de lecturas que serán entendidas en un sentido amplio. Así es posible abordar la lectura del mundo del trabajo, como también la diversidad de identidades plurales que se conforman en relación al mismo.

Problematizar el lugar de los sujetos -jóvenes y adultos/as- en el mundo del trabajo supone poner énfasis en el aprendizaje de las capacidades necesarias para el trabajo, y también en el fortalecimiento de la capacidad de comprender la realidad y de participar de manera

organizada en ella, a través del reconocimiento y desarrollo de los saberes adquiridos a lo largo de su trayectoria laboral y de vida (Ministerio de Educación, 2011a, p. 43). Así, los propios procesos de subjetivación de los sujetos, que conforman identidades asociadas al mundo del trabajo, se verán interpeladas por los sentidos construidos en relación a la revisión de términos, expresiones y discursos inherentes a este ámbito de la actividad humana.

En este sentido, la economía social como perspectiva de acción propone una alternativa distinta para pensar la economía ligada al mercado y la competitividad empresarial. Asume un posicionamiento político y económico que valoriza otros niveles organizativos, potenciando formas asociativas de producción de bienes y servicios, modos y circuitos diferentes de comercialización colectiva y promoción de redes locales de intercambio (Ministerio de Educación, 2005, p. 5). Dentro de las políticas que se desarrollan y ponen en manifiesto niveles macro y micro educativos es que se considera la inclusión del contexto social y productivo relacionado a aquellas actividades que se vinculan con los/las estudiantes que asisten a establecimientos educativos dependientes de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos.

Pensar en términos de Economía Social implica recuperar en el plano socioproductivo la perspectiva de la economía popular desde lo local. Corresponde en este contexto reconocer agentes de promoción del desarrollo y actores locales con capacidad de asistir, asesorar, orientar, capacitar y promover formas organizativas asociativas superadoras de la situación actual.

La cuestión social exige estrategias que promuevan formas asociadas de producción, centradas en el trabajo pensado desde los derechos humanos y en una gestión sustentable y responsable de recursos y necesidades. Este posicionamiento, entonces, recupera formas democráticas de relación como la cooperación, la solidaridad, la autonomía y la participación. Desde las distintas áreas se pretende la recuperación de saberes previos contextualizados en los trabajos cotidianos de los y las estudiantes, explicitando conceptos que subyacen en mecanismos, procedimientos, algoritmos o técnicas prácticas que se manifiestan en las diferentes áreas de acción y aplicación. Éste trayecto puede facilitar la desestructuración a través de la práctica áulica, y lograr así una nueva reestructuración de esos contenidos, según

las transformaciones de los contextos adaptándose a las diferentes realidades que atraviesan los y las estudiantes de la modalidad.

“La formación vinculada con el mundo del trabajo se constituye en un eje transversal de las ofertas educativas para la educación de jóvenes y adultos, en tanto forma parte de la formación integral. A fin de garantizar que los docentes a cargo de estas ofertas desarrollen este tipo de formación, se hace necesario conocer las características actuales y prospectivas que definen al mundo del trabajo, las transformaciones en las formas de organización y las condiciones y relaciones laborales en el contexto actual y, en particular, en los sectores socio-ocupacionales claves en cada región” (Hisse, 2009, p. 22).

Considerando el contexto problematizador que abarca el módulo 4, se mencionan a continuación capacidades generales y posibles indicadores de las mismas. Las situaciones problemáticas y los proyectos de acción serán seleccionados por cada institución.

7

MÓDULO 4 Contexto problematizador: PRÁCTICAS SOCIOPRODUCTIVAS Y ECONOMÍA SOCIAL								
NÚCLEOS CONCEPTUALES	APORTES DE LOS CAMPOS DE CONTENIDO							
	Lengua y Literatura	Ciencias Sociales	Matemática	Ciencias Naturales	Arte	Educación Física	TIC	Formación Laboral
El mundo del trabajo	Lectura de textos expositivos, informativos, argumentativos que aluden a un campo semántico relevante: “trabajo remunerado”, “trabajo no remunerado”, “empleo”, “oficio”, “profesión”, “labor”. Conceptualización y desambiguación de dichos términos. Producción de textos orales y escritos en los	Las representaciones acerca del trabajo en distintos contextos socio históricos. El desempleo y su influencia en la construcción de nuevas trayectorias colectivas asociadas al mundo del trabajo: aparición de Nuevos Movimientos Sociales (NMS) en nuestro país: movimientos de mujeres, ambientalistas,	Ampliación y reducción de figuras haciendo uso de las relaciones de proporcionalidad utilizadas a través de planteos de problemas de la vida laboral (construcción o fabricación de diversos productos). Implementación de la Estadística de índole descriptiva para la recolección, análisis y observación de	El trabajo y la salud. Las enfermedades profesionales y los factores de riesgo. Tipos de riesgos y accidentes laborales. Los primeros auxilios ante accidentes. La importancia de la higiene personal y las conductas sanitarias positivas. La importancia de la higiene en las prácticas productivas. El cuidado de los alimentos y las Buenas	La producción cultural como trabajo. Diferentes roles y oficios relacionados con las actividades artísticas y culturales. La producción estética como actividad recreativa y como actividad laboral.	El juego/deporte como herramientas de enseñanza para el mundo del trabajo: participación, construcción y apropiación de juegos de cooperación, oposición, deportivos, comprendiendo su estructura lógica, finalidad, reglas, estrategias, roles, funciones, espacios y tiempos, resolución de situaciones problemáticas y toma de	Surgimiento de nuevos trabajos en un contexto de tecnologías de la información y la comunicación. Bolsas de trabajo online. Nuevas propuestas de formación permanente en línea. Búsqueda de empleo a través de las redes sociales. Información digital en el	Contenidos de definición institucional en relación al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en articulación con los proyectos específicos del módulo.

7

	<p>que se recupere el léxico propio de este campo semántico, en relación a experiencias propias y/o cercanas significativas, vinculadas a los roles sociales en diferentes espacios comunitarios (organizaciones barriales, proyectos comunitarios, otros).</p>	<p>cooperativas, sindicatos de economía popular, entre otros. Surgimiento de nuevas identidades como sujetos de acción a partir de prácticas solidarias: merenderos barriales, comedores escolares, cooperativas de trabajo, etc. Relaciones laborales, sexualización del trabajo y modos de institucionalizar discriminaciones (ocupacional y salarial) en el mercado de trabajo. Tensión entre trabajo productivo, trabajo reproductivo,</p>	<p>diferentes sucesos y/o hechos sociales. Lectura de gráficos e información, análisis por ejemplo de datos numéricos que muestran información sobre el reparto de la tierra, de los salarios, de los bienes en general. Uso de la evaluación probabilística, pertinente al nivel, en la ocurrencia de sucesos: predicción y precisión relativa de éxito o fracaso, como modo de cuantificar la incertidumbre en situaciones problemáticas aleatorias</p>	<p>Prácticas de Manufactura de productos alimenticios. Elementos de protección Personal. Mantenimiento y limpieza</p> <p>Los emprendimientos productivos sustentables. Relación entre economía y medio ambiente. Huertas familiares. Huertas frutales y huertas aromáticas. Principales cultivos por estación. Manejo Integrado de plagas en huertas familiares. Producción de compost.</p>		<p>decisiones. Cuidado postural. Primeros auxilios. Salud y condiciones de trabajo. Trabajo y descanso</p>	<p>mundo del trabajo.</p>	
--	---	--	---	---	--	--	---------------------------	--

7

		trabajo doméstico y de cuidados familiares.						
El trabajo como derecho y sus vínculos con las instituciones	Los discursos hegemónicos y los derechos del/la trabajador/a. Prácticas, actividades y discursos contrahegemónicos en defensa de los derechos del trabajador. Lectura y análisis de textos nacionales y provinciales que normen y regulen, legalmente, las relaciones de trabajo. Abordaje de textos vinculados a la esfera del trabajo: carta de presentación;	Los DDHH de tercera generación: derechos de solidaridad o de Los Pueblos. Aproximación a los aspectos normativos y jurídicos sobre el derecho al trabajo: Constitución Nacional, artículos 14 y 14 bis. ART; jubilación. Representación colectiva y sindicalización: movimiento de trabajadores/as y sindicalización a fines del SXX y SXXI. Instituciones civiles y organismos del Estado.	Construcción, selección y uso de variadas estrategias de cálculo (mental, algorítmico, con calculadora y aproximado) para sumar, restar, multiplicar y dividir números naturales con distintas cantidades de cifras, fracciones y expresiones decimales, analizando la pertinencia de los recursos de acuerdo a la situación planteada., cómo determinar si las ofertas que	La importancia de la promoción y protección de la salud. El papel e importancia de las defensas del organismo. La prevención de enfermedades y la importancia de los sistemas de prevención y vacunación. Organizaciones que trabajan con la protección del ambiente. La ética ecológica.	Producciones artísticas (visuales, musicales, audiovisuales, teatrales, poéticas, literarias y visuales) representantes de la lucha por los derechos de los trabajadores. Expresiones artísticas en Argentina como denuncia contra la opresión y precarización laboral, y como creadoras de sentidos colectivos	Organización y participación de encuentros deportivos, recreativos y vida en la naturaleza. Conocimiento de Elementos e instalaciones propias de las prácticas deportivas y de vida en la naturaleza para poder desarrollarlas. Deporte individual y de conjunto. Deporte e inclusión. Mecanismos de percepción, decisión y ejecución. Roles y funciones en encuentros de juegos deportivos.	La tercera revolución industrial: sociedad del conocimiento o y la información. Reconocimiento de la realidad aumentada, hipersociedad o aldea global. Competencias digitales para el mundo laboral. Lo multimedial, lo hipervincular y la interactividad. Reconocimiento y uso de	Contenidos de definición institucional en relación al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en articulación con los proyectos específicos del módulo.

7

	<p>curriculum vitae; entrevistas laborales; avisos clasificados.</p> <p>Determinación de las regularidades y características propias de cada uno de esos géneros, a partir de la lectura.</p> <p>Elaboración de estos géneros textuales, a través de producciones orales y/o escritas.</p> <p>Revisión de las propias producciones.</p> <p>Adecuación al registro asociado con cada género.</p>		<p>se ofrecen en el supermercado realmente son convenientes.</p> <p>Estudio de las relaciones de proporcionalidad directa e inversa; cálculo y reconocimiento de la constante de proporcionalidad, propiedades, representaciones (tablas y gráficos).</p> <p>Análisis de la relación entre porcentaje, números racionales y proporcionalidad para calcular y comparar porcentajes</p>				<p>distintos softwares informáticos requeridos para acceder a un trabajo en el siglo XXI.</p>	
--	--	--	---	--	--	--	---	--

7

<p>La economía social frente a los modelos hegemónicos</p>	<p>Reflexión y análisis crítico de la información producida por los medios masivos de comunicación en el abordaje de temas como: “el trabajo y la desigualdad desde una perspectiva de género”; “trabajo y discriminación”; “el trabajo y la discapacidad”; “trabajo infantil”; otros. Autoevaluación y revisión de las propias producciones orales, escritas y/o audiovisuales. Lectura y análisis de proyectos relacionados a la economía social.</p>	<p>El trabajo informal y precario en Entre Ríos y Argentina actual. Experiencias asociativas formales e informales en el mundo del trabajo. La economía social y solidaria como estrategia al interior del desarrollo territorial. La promoción y fomento de la economía social a través de la Ley provincial N° 10151/12. Las líneas de acción de la economía social: microcréditos y monotributo social, entre otros. Trabajadores de la economía</p>	<p>Estudio de magnitudes: longitud, masa, tiempo, capacidad, superficie y volumen; y las unidades de medida de cada una analizando la más adecuada de acuerdo a la cantidad a representar. Comparación entre distintas unidades de medidas convencionales de uso frecuente (m, cm, mm) Cinta métrica y regla. Kilogramo y gramo; y medios y cuartos de esas unidades). Estudio de las relaciones de proporcionalidad</p>	<p>Los procesos productivos con recursos naturales como fuente de materias primas y de actividades productivas. El uso racional de los recursos locales. Los efectos de la agricultura intensiva y la ganadería sobre los ecosistemas entrerrianos. Contaminación de los cuerpos de agua subterráneos y superficiales. Contaminación del suelo y aire. Infraestructura productiva, saneamiento básico y medio ambiente. Impacto de las actividades productivas y la contaminación</p>	<p>Instituciones locales, provinciales y nacionales que gestionan y brindan apoyo a proyectos artísticos y culturales</p>	<p>Proyectos de experiencias de vida en la naturaleza. Interdisciplinariedad en las actividades en la naturaleza Conciencia crítica respecto de la problemática ambiental. Primeros auxilios. Normas de seguridad. Conciencia crítica respecto de la problemática ambiental</p>	<p>Las redes sociales y las herramientas digitales como formas para la publicidad y difusión de microemprendimientos. Lectura y elaboración de géneros textuales, gráficos y audiovisuales vinculados a estas prácticas. Diseño y elaboración de proyectos productivos colectivos, mediados por el uso de las TIC.</p>	<p>Contenidos de definición institucional en relación al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en articulación con los proyectos específicos del módulo.</p>
---	---	---	--	---	---	---	--	---

7

	<p>Planificación de producciones escritas y colectivas de proyectos que posibiliten intervenir en la comunidad, a partir de las situaciones problemáticas identificadas. Elaboración de textos orales y escritos que permitan comunicar el proyecto a otros sujetos de la comunidad. Sistematización de experiencias en breves enunciados escritos y orales: resúmenes, síntesis, exposiciones, comentarios.</p>	<p>popular: ladrilleros/as, pescadores/as, artesanos/as, entre otros/as.</p>	<p>ad: producción e interpretación de representaciones a escala, favoreciendo el análisis crítico de los elementos matemáticos (datos estadísticos, gráficos, planos, cálculos, etc.) presentes en las noticias, opiniones, publicidad, develando la función que desempeñan y su aporte para la comprensión de los mensajes</p>	<p>del ambiente sobre la salud. El concepto de energía y sus diferentes tipos. Las fuentes de energía y las transformaciones que puede experimentar la energía. Las formas en que viaja la energía.</p>				
--	--	--	---	---	--	--	--	--

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE LOS MÓDULOS

7

6- ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE LOS MÓDULOS

La presente propuesta curricular remite a lo expresado en los documentos federales para la Educación de Jóvenes y Adultos; particularmente la resolución CFE N° 254/15 postula los “Marcos de Referencia para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de los niveles primario y secundario”. Este documento guía y orienta el sentido de la política curricular reconociendo las diversas realidades y contextos del territorio nacional. Además, indica que la forma de evaluar: “Debe establecer coherencia entre el enfoque pedagógico y la práctica institucional que exige la acreditación de módulos, ciclos y niveles”.

A lo largo de la historia el momento de la evaluación se configuró bajo el velo de la amenaza; y la práctica casi siempre se desarrolló a través de instrumentos cuantitativos, con la mirada puesta en los “resultados”. Restándole importancia al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por lo antes mencionado, y para dar continuidad a los procesos de transformación educativa que se vienen dando en nuestra provincia, esta propuesta de evaluación modular se basa en los fundamentos del Diseño Curricular y, por lo tanto, de la Educación Popular.

Cabe señalar que la Educación Popular no se centra únicamente en la enseñanza, en la labor de quien enseña, sino también en el aprendizaje, es decir, en el desarrollo de las capacidades de las personas que aprenden, incluyendo al educador y la educadora. Esta mirada, no se restringe a las acciones que se reducen solo a las aulas, sino que está abierta a lo que cada persona trae de la vida cotidiana, los recorridos personales, las trayectorias de vida. Por eso, los procesos de evaluación suponen investigar, construir conocimiento con otros/as y generar espacios de diálogo e intercambio.

Además, la forma de evaluación representa una “fuerte apuesta” al constituir el elemento que articula todas las definiciones de la enseñanza y los aprendizajes: los propósitos de la acción pedagógica, los recorridos por los contenidos, los recursos, las actividades y las tareas solicitadas. Es la instancia en la que confluyen todos los procesos previos y es el elemento sobre el cual se diseñan los instrumentos de evaluación.

En este sentido, la evaluación está vinculada a procesos que implican comprender la interrelación entre los contenidos, las capacidades y la complejidad de los fenómenos que intervienen en dicho proceso.

A su vez, en la Resolución CFE N° 118/10 se define un currículo para la EPJA, en el que se opta por un enfoque del aprendizaje basado en el desarrollo y construcción de capacidades, como alternativa válida que da sentido a la educación de jóvenes y adultos, y procura superar una estructura escolarizada más centrada en el enciclopedismo.

Desde una perspectiva didáctica, la evaluación implica un juicio de valor que recae sobre el aprendizaje, en cuanto construcción de capacidades, la enseñanza e incluso sobre el hacer docente (Litwin, 1998). Sin embargo, a partir de un enfoque ampliado, la evaluación abarca a la institución formadora en su totalidad. Una evaluación así concebida, además de orientarse hacia la promoción de aprendizajes de los y las estudiantes, e ir más allá del mero hecho de calificar y/o dar cuenta de lo aprendido, se centra *“en lo formativo, desde la retroalimentación y la construcción de evidencias de los modos cómo aprenden para revisar/fortalecer la enseñanza ajustando definiciones para la evaluación que atienda a la complejidad de los nuevos tiempos, necesidades de nuestros estudiantes y de la sociedad en general”* (CGE, 2020).

De esta manera, lo formativo apunta a la mejora y evaluación de la enseñanza, y a la promoción del desarrollo de las capacidades (aprendizajes). En efecto, parafraseando a Philippe Perrenoud (1998), se trata de activar la capacidad de movilizar recursos cognitivos para enfrentar un tipo específico de situaciones, que constituyan competencias. Estas últimas, no son solo saberes, actitudes, emociones, puntos de vista, sino que movilizan, integran y orquestan tales recursos procurando pertinencia en cada situación singular. Además, el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, por esquemas de pensamiento que permiten determinar una acción relativa a la situación de que se trate.



FUNDAMENTACIONES DE LOS CAMPOS DE CONTENIDO

7

7- FUNDAMENTACIONES DE LOS CAMPOS DE CONTENIDO

7.1- CIENCIAS SOCIALES

Las Ciencias Sociales tienen como objeto de conocimiento la realidad social, aquella que es producto de las interacciones y experiencias entre los sujetos y su medio social. Al respecto Isabelino Siede, argumenta que “estudiar Ciencias Sociales es tratar de acercarse a la realidad social para comprenderla y para poder formar parte de ella” (2010, 18). En tal sentido, consideramos que la realidad social es una construcción dinámica donde se aprecian cambios y permanencias que pueden comprenderse desde diferentes esquemas temporales; largos/estructurales, medios/coyunturales. A la vez, la realidad social es diversa y conflictiva en tanto un hecho social es colectivo, constituido por hombres y mujeres, clase obrera, instituciones, sectores populares y subalternos, cuyo accionar permite conocer la manera en que participan de diferentes modos en la sociedad y actúan en función de intereses y valores que dependen del género, religión, origen étnico, edad; en los cuales se incluyen diferencias, tensiones y relaciones de poder.

Finalmente la realidad social es multicausal porque en ella confluyen factores sociales, económicos, culturales, políticos, ideológicos que se materializan o concretan en un espacio social caracterizando su complejidad, por lo que es preciso hacer foco en los fenómenos sociales que han contribuido a su organización a lo largo del tiempo, a partir de las interacción de las sociedades con el medio para utilizarlo, extraer sus recursos y organizarlo según ideas y necesidades (Cordero y Svarzman, 2007).

De ese modo, el territorio ha pasado a convertirse en uno de los referentes conceptuales que explican las transformaciones del espacio en la era de la globalización y de la posmodernidad (Llanos-Hernández, 2010). En tanto, han aumentado las tensiones sociales en los territorios contemporáneos caracterizando las agitadas relaciones sociales a diferentes escalas: local, regional, nacional y global. Así resulta esencial, revalorizar el paisaje transformado que “es todo aquello que vemos, que nuestra vista alcanza” (Santos, 1988), ligado a la percepción que se tiene del mismo.

En términos epistemológicos hacemos hincapié en un renovado enfoque de enseñanza que toma como estructura conceptual la idea de *proceso*, implicando la construcción de conocimientos situados a partir de diferentes relaciones teóricas entre los diversos datos en

el contexto específico de un problema. Situaciones que, indefectiblemente, están ligadas a las relaciones entre pasado, presente y futuro que favorecen, por un lado la comprensión multicausal de los fenómenos de carácter social y, por otro, la comprensión histórica y conflictiva de la realidad social. Esta interpretación del *tiempo histórico*, permite reconstruir el devenir de las sociedades reconociendo sus cambios y permanencias (Varela, 2009). Por ello, es fundamental la comprensión del *espacio geográfico* en sus concreciones, contradicciones y transformaciones construidas en ese proceso histórico (Zenobi, 2009).

Además, se considera de forma sustancial el protagonismo de los *actores sociales* y de forma particular, de las experiencias subalternizadas de los y las habitantes “del sur” (personas precarizadas, mujeres, habitantes pertenecientes a los sectores populares, identidades LGBTTIQ+, pueblos originarios, migrantes, entre otros). Desde esta perspectiva se subraya la necesidad de abordar nuevas temáticas a la luz de aspectos claves de la vida cotidiana, de luchas de poder; de representaciones colectivas; de relaciones de género; de conflictos socio-ambientales en sus distintas escalas; las actividades humanas que impactan en el territorio; los cambios tecnológicos que van modificando el ambiente; los diversos intereses que se ponen en juego con el uso, apropiación y valorización de los recursos naturales; las migraciones; entre otros contenidos que merecen conocerse para comprender el mundo actual desde marcos explicativos cada vez más amplios y argumentativamente fundados.



Desde el punto de vista didáctico consideramos esencial plantear los contenidos sociales desde un enfoque innovador, focalizando el interés y el desarrollo de los mismos a partir de las situaciones problemáticas para conocer “cómo”, “por qué” y “de qué modo” se originan los fenómenos sociales y a “quiénes” afectan. Antoni Santiesteban (2019) plantea que la enseñanza de las Ciencias Sociales tiene como propósito fundamental promover un pensamiento crítico y ello implica el diseño de propuestas pedagógicas centradas en el abordaje de los contenidos tomando como referencia un problema social relevante, vinculado tanto al núcleo conceptual abordado, como al contexto problematizador que lo abarca y al propio entorno de las y los estudiantes. De este modo, se busca que los hechos y conceptos abordados les permitan interpelar, resituar y resignificar el conocimiento aprehendido y, a la par, formarse en valores democráticos, desarrollando habilidades cognitivas y actitudes participativas.

7.2- LENGUA Y LITERATURA

“Antes de la lectura de las palabras, leí el universo. Fui capaz de leer en los ronroneos de mi gato de qué humor se encontraba y en los colores de las frutas de los árboles del patio de mi casa, si estaban listas para comer. Es decir, antes de leer las letras del alfabeto, leí lo expresado en códigos como el color y el ronroneo...” (Paulo Freire).

El área de Lengua parte de la concepción de la lengua como un sistema semiótico perteneciente a la cultura, y entiende a los sujetos como partícipes de la sociedad por medio del canal que constituye el lenguaje. Teniendo esto en cuenta, se propone el trabajo con el lenguaje a partir de sus vínculos con las prácticas socioculturales de los sujetos, por lo que es un objetivo fundamental de este espacio curricular el fortalecimiento de la competencia comunicativa, entendida esta como “el conocimiento subyacente general y la habilidad para el uso del lenguaje que posee todo hablante-oyente” (Cucatto, 2010, p. 189).

En este sentido, el abordaje de los procesos de alfabetización resulta central. Se entiende que la alfabetización es más amplia que el aprendizaje de las letras y sus correspondencias con los sonidos, y que se trata de un proceso social, cultural e ideológico que no debe tratarse como un fin en sí mismo (Kalman *et al*, 2018). Por ello, en la enseñanza de la alfabetización resulta indispensable considerar e incorporar una multiplicidad de discursos sociales, y recuperar las experiencias y vínculos que las personas jóvenes y adultas ya sostienen con la cultura escrita por fuera de la escuela.

Cada uno/a de los/las estudiantes de la modalidad posee, en términos del pedagogo Paulo Freire, un “universo vocabular” conformado por las diversas formas en que interpreta/lee el mundo. Pensar el espacio desde esta perspectiva propicia la construcción de variadas experiencias de alfabetización tendientes a capitalizar y ampliar el acervo lingüístico que estos/as poseen, en pos de una plena y real participación en la vida social y cultural.

Por otro lado, el trabajo desde los géneros discursivos y desde la adecuación al registro resulta coherente con esta visión de la lengua. No obstante, no se desentiende de la competencia gramatical como parte de la competencia comunicativa y pretende promover en el estudiantado la mirada atenta y la reflexión sobre los hechos del lenguaje, partiendo de la idea



de que se trata de una serie de saberes que son implícitos, intuitivos, no conscientes (Defagó, 2003) y que pueden contribuir en las prácticas de lectura y escritura de textos.

Por último, la literatura percibida desde una perspectiva sociocultural, se constituye en una expresión artística que forma parte de un legado cultural (Bombini, 2007); cuenta con elementos y recursos que permiten vincularla de diversos modos a las experiencias de vida y de lectura recorridas por los y las estudiantes. Por ello, en relación a la enseñanza de la literatura, interesa “reconocer (...) todos los significados que se ponen al ruedo a la hora de ofrecer a la enseñanza tal o cual texto literario” (Cuesta, 2014, p2), y así capitalizar aquellos consumos culturales que los/las estudiantes ponen de relieve en las clases de Lengua y Literatura. En este sentido diremos que el espacio áulico y los/las docentes han de ser mediadores entre los textos literarios y los/las estudiantes (Petit, 1999). Particularmente, se pretende revalorizar a escritores que reconstruyen expresiones culturales, históricas, geográficas y sociales, significativas al interior de nuestra zona, que supongan una articulación con los modos de producir sentido manifestados por las y los estudiantes jóvenes y adultos/as.

7.3- MATEMÁTICA

...Aspirar a un mayor escolarización - tanto en el ingreso como en la permanencia - nos conduce a ciertas preguntas: ¿qué conocimientos de los que la escuela intenta enseñar tienen ya disponible los adultos por sus prácticas sociales?, ¿cómo articularlos con los que la escuela pretende enseñar? (Broitman, 2013, p.45).

Es fundamental considerar las trayectorias de prácticas matemáticas extraescolares que poseen los/las adultos/as; por lo que es necesario habilitar en su enseñanza situaciones donde los/las estudiantes tengan que poner en juego sus conocimientos y habilidades matemáticas aprendidos fuera de la escuela, que reconozcan sus propios recursos, los nombren e identifiquen, para construir los nuevos saberes que la escuela pretende transmitir, a partir de los conocimientos que ya tienen disponibles.

Sosteniendo que la educación matemática no debe entenderse alejada del contexto en el que se crean los conocimientos, podemos remitirnos a la Etnomatemática como perspectiva de enseñanza. Este enfoque nos muestra la necesidad de revisar las propuestas metodológicas que son llevadas al aula, pensando en los nuevos escenarios a partir de la mirada de la diversidad, no sólo cultural que existen en la realidad actual.

En la modalidad de jóvenes y adultos, es relevante no presentar directamente el saber formalizado, ya que muchos/as alumnos/as pueden sentir que esas matemáticas descontextualizadas son completamente ajenas a su entorno cotidiano y a sus saberes ya contruidos, y por ende muy difíciles de aprender, provocando muchas veces la deserción o el abandono.

La investigación didáctica ha puesto de manifiesto que las personas construyen saberes matemáticos durante la interacción con su entorno cotidiano y que este saber no se diferencia conceptualmente del que la escuela quiere impartir, salvo por el carácter algorítmico que ésta impone.

El enfoque didáctico que planteamos en este diseño, considera la Teoría de las Situaciones Didácticas (1970) elaborada por Guy Brousseau y que las/os investigadores argentinos en el campo de la didáctica de la matemática han profundizado, como el conjunto de reglas, principios y conocimientos acerca de la enseñanza, que busca las condiciones para una génesis artificial de los conocimientos matemáticos, bajo la hipótesis de que los mismos no se construyen de manera espontánea. Esta teoría nos permite analizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y reflexionar sobre la enseñanza de la matemática. La concepción que se ajusta al socio- cognitivo- constructivismo lleva a Brousseau a proponer un modelo que llama *situación*, y que describe en términos de interacción entre un sujeto y un “medio” resistente, al que el sujeto se adapta, produciendo conocimiento.

Una *situación didáctica* es una situación diseñada estratégicamente para potenciar el desarrollo de ciertos conocimientos, habilidades y actitudes por parte del/la alumno/a; creada de manera consciente por un mediador para acompañar cierto proceso de desarrollo, que regularmente toma sentido a partir de la necesidad de resolver un conflicto.

De este tipo de situaciones, en el año 1994, Roland Charnay, en su artículo: “Aprender (por medio de) la resolución de problemas”, analiza los problemas en profundidad, los distintos tipos y sus diferentes ubicaciones en el proceso de enseñanza, desarrollados desde la perspectiva del contrato didáctico. Este estudio, refiere a las concepciones que sustentan la presencia de problemas en las actividades propuestas a los/las estudiantes, y pone en manifiesto el juego de interacciones que se da entre tres polos: docente- alumno/a- saber. Siendo el Modelo Aproximativo o Apropiativo quien se encuadra en la forma de enseñar de

Matemática hoy ya que, la resolución de situaciones problemáticas o no, deben tener sentido para el/la joven o el/la adulto/a que asiste a la modalidad ya que, en palabras de Charnay (1994): *Construir el sentido de un conocimiento implica dos niveles: un nivel sintáctico (o interno) que permite comprender el funcionamiento de una determinada noción, y un nivel semántico (o externo) que le permite al sujeto determinar qué tipo de problemas resuelve ese conocimiento.*

El/la docente debe proponer un trabajo que permita a jóvenes y adultos/as involucrarse en la resolución de problemas: vincular el saber extra- escolar con el transmitido en la escuela, validar sus respuestas, poner a prueba sus propias estrategias y compararlas con las de sus compañeros/as, discutir y argumentar la validez de sus razonamientos, interpretar enunciados y consignas, expresar claramente sus soluciones en forma oral o escrita. Debe aceptar el cálculo mental como una herramienta valiosa del saber matemático ya construido en su vida cotidiana y como un fin en sí mismo, ya que constituye un poderoso organizador de las formas de pensar, desarrolla hábitos de razonamiento, de edificación de abstracciones y de estructuración de situaciones concretas; es un modo de vincularse con el mundo.

Este enfoque de la enseñanza de la matemática pretende que, en las escuelas y centros educativos pertenecientes a esta modalidad, se pueda construir un puente entre los saberes matemáticos extraescolares, propios de la vida cotidiana del/la joven y/o adulto/a, y los propios de la cultura matemática que la escuela pretende impartir, de modo que estos últimos se carguen de sentido.

Así, los saberes que poseen los jóvenes y adultos en relación al uso del sistema monetario, las diferentes magnitudes y sus unidades de medidas, sirven de puente para interpretar y construir la organización del sistema de numeración decimal posicional, las fracciones y los números decimales. Se trata de saberes fundamentales para la construcción y el desempeño de la ciudadanía, así como el uso de las diferentes estrategias de cálculo, de la calculadora y de diferentes herramientas digitales disponibles.

Por otro lado, algunas de las expresiones culturales entrerrianas pueden ser insumos para el estudio de las figuras y los cuerpos geométricos, mediante el uso de los instrumentos necesarios para la realización de las construcciones geométricas respectivas. Asimismo algunas manifestaciones propias de nuestro lenguaje entrerriano sirven para expresar



relaciones espaciales y de posición, como por ejemplo, río arriba, río abajo, recorrer el espinel, entre otras. Enseñar a interpretar y analizar la información presente en tablas y gráficos estadísticos desarrolla en los jóvenes y adultos la capacidad para explicar, concebir y operar sobre datos presentes en prácticas socio-productivas de la provincia, el comportamiento de las economías regionales, las causas y motivos de empleo y desempleo en distintas zonas de Entre Ríos.

7.4- CIENCIAS NATURALES

La alfabetización científica, es decir, el aprendizaje de conocimientos, saberes, capacidades y hábitos mentales asociados a la ciencia ha sido declarada una meta educativa prioritaria para la formación de ciudadanos competentes en las sociedades actuales y futuras, profundamente atravesadas por los avances científicos y tecnológicos (Praderio y otras, 2018, p. 89). La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación de personas Jóvenes y Adultas debe tener como finalidad acercar a los/las estudiantes al conocimiento científico y que éste, a su vez, sea una parte integral de la formación ciudadana. Transmitir el conocimiento científico tiene como fin ofrecer herramientas para analizar e interpretar la compleja realidad del mundo natural y sus implicancias en la vida, esto permitirá favorecer la construcción de un mundo socialmente más justo.



Resulta importante resaltar la necesidad de trabajar siempre desde el contexto ya que las propuestas de enseñanza de Ciencias Naturales centradas en el abordaje de problemáticas cercanas a su realidad, posicionan a los/las estudiantes en un rol activo y favorecen la integración de los distintos campos de contenidos. Por ejemplo a través de la selección de temas y de la implementación de actividades basadas en el diálogo y análisis crítico de distintas fuentes de información es que se encuentran oportunidades interesantes para favorecer el aprendizaje significativo de las Ciencias Naturales.

Desde el campo de contenidos se pretende promover una enseñanza de las ciencias por investigación y en dónde los y las estudiantes *hagan* en palabras de Furman y Podestá (2019, p.34): *“ciencia escolar y que, en ese camino, puedan participar activamente de las alegrías, frustraciones y desafíos que conlleva el hacerse preguntas, buscar respuestas, proponer*

explicaciones para lo que ven, confrontar sus puntos de vista con otros, analizar información proveniente de diferentes fuentes y, en ese proceso, aprender cómo funciona el mundo”.

En este sentido, se busca que el enseñar y aprender ciencias atienda al proceso de reconstrucción de las ideas científicas donde cada estudiante pueda incorporar nuevos conocimientos a sus saberes previos; ello, asimismo, implica ir más allá de una mera transmisión de conocimientos científicos y deberá incluir un acercamiento a la naturaleza de la ciencia y a la práctica científica, con énfasis en la relación que tiene la ciencia con la tecnología y la sociedad; favoreciendo la participación ciudadana desde el pensamiento crítico y la toma de decisiones fundamentadas.

Conjuntamente al aprender a hacer ciencia se busca trabajar con un enfoque ambiental, el cual tiene como objetivo formar estudiantes conscientes y preocupados por el ambiente y sus problemáticas, que posean conocimientos, competencias y motivaciones que les permitan trabajar individual y colectivamente. *Se busca trascender la educación en ecología o la resolución de problema ambientales, para que la EA aporte a la construcción de un verdadero saber ambiental con bases en lo local, que respete e incluya los saberes tradicionales, que sea participativo y democrático, que se asiente sobre el desarrollo sustentable y apunte a la modificar la relación del hombre con la naturaleza en el marco de una nueva ética del desarrollo* (Rodríguez, 2013, p.121).



Como una tercera dimensión, y atendiendo a la integralidad del concepto de Salud, resultará importante también incluir saberes de Educación Sexual Integral desde la transversalidad que propone la Ley N° 26.150. En este sentido, cuando se menciona la Educación Sexual no se refiere a un contenido más del campo de contenidos, sino que ésta debe formar parte del proyecto educativo de la institución educativa y requiere de un trabajo articulado entre todos los campos de contenidos. En la educación de personas Jóvenes y Adultas, también se torna evidente la necesidad del abordaje de contenidos relativos a la sexualidad con la finalidad de deconstruir aquellos saberes que, en líneas generales, se encuadran en un ámbito de saberes basados en el sentido común, o acotados a enfoques parcializados. Por ello, en este aspecto, también se pretende partir de tales presupuestos, a fin de sistematizarlos y transformarlos en conocimientos críticos, de base científica, y desde un enfoque integral, enmarcado en la

perspectiva de derechos, de género y respeto a la diversidad; todos estos considerados aspectos esenciales para un adecuado desempeño individual y social de los y las estudiantes.

Por consiguiente, desde la educación en Ciencias Naturales para Jóvenes y Adultos/as se buscará construir una dimensión del sujeto como unidad compleja, crítico de su realidad, respetuoso de la diversidad natural y social, de la salud individual y de la comunidad en general.

Por último, en función de lo propuesto, resulta pertinente mencionar que en trabajo no debe sesgarse a ciertos contenidos, sino que deben trabajarse todos los contenidos propuestos dentro del Diseño Curricular. Esto se debe a que *el abordaje parcial de los contenidos curriculares previstos para el nivel, predominantemente centrados en el cuidado de la salud y el medio ambiente, pueden entrar en tensión con la función propedéutica que los docentes le atribuyen a la EpJA, al menos para aquellos estudiantes que desean continuar sus estudios* (Praderio y otras, 2018, p. 107).

7.5- EDUCACIÓN FÍSICA

La Educación Física, es una disciplina pedagógica que influye en la constitución de la identidad de los sujetos, impactando en su corporeidad, entendiendo a ésta como el espacio propio y al mismo tiempo social, involucrando el conjunto de sus capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales, contribuyendo a su formación integral, a la prevención y promoción de su salud y al uso activo y recreativo del tiempo libre.

Considerar la incorporación de la Educación Física en la trayectoria educativa de jóvenes y adultos/as implica poner en juego el cuerpo sensible, consciente y creativo para construir una identidad corporal, respetando los intereses particulares, diversos, las biografías que atraviesan a los y las estudiantes, descartando caminos únicos en la linealidad de los aprendizajes corporales y motrices. Esto posibilitará generar prácticas tendientes a desarrollar una conquista de la disponibilidad corporal y motriz de cada sujeto, brindando oportunidades de aprendizajes en toda su complejidad, que habiliten a los/las estudiantes jóvenes y adultos/as, a través de su corporeidad, y por medio del pensar, el hacer, el sentir y el comunicar: trabajar en el desarrollo de la autonomía, generando posibilidades de asumir

responsabilidades, afrontar desafíos, expresar emociones y sentimientos, en la búsqueda de la construcción de una identidad y subjetividad saludables.

Esta propuesta se orienta entonces a la formación de nuestros/as jóvenes y adultos/as bajo este paradigma que debe construirse en un proceso dinámico, plural y placentero que procure el desenvolvimiento expresivo del/la estudiante y sus posibilidades de comunicación, fortaleciendo los lazos intergeneracionales y comunitarios que se establecen en la educación de jóvenes y adultos/as.

7.6- ARTE

La perspectiva del área considera el arte y las producciones artísticas como prácticas culturales vinculadas con un contexto particular, que pueden ser interpretadas desde diferentes perspectivas desarrollando el pensamiento crítico y divergente (Consejo Federal de Educación, 2010). La propuesta busca trascender la idea de la educación artística como dominio de lo técnico o únicamente como medio de expresión.

La educación artística enfocada en la comprensión de la cultura (Hernández, 1996), implica poner en relación saberes partiendo de un campo de conocimientos interdisciplinarios que favorezca la comprensión y el pensamiento crítico acerca y desde las producciones artísticas. Lo interdisciplinar pone en juego un conocimiento histórico para acercarse a culturas de otras épocas y lugares, un conocimiento estético para aprender estrategias de interpretación, y un conocimiento práctico que implica realizar nuevas producciones simbólicas con diferentes medios y recursos.

Desde el campo proponemos reflexionar y poner en discusión en el aula qué ideas, conceptos o sentidos subyacen sobre lo que es arte y lo que no lo es (según sus formatos, los lugares donde se encuentran, según quiénes lo practican), quiénes son o pueden ser artistas, y sobre todo quiénes y a través de qué criterios deciden qué prácticas artísticas son válidas para ser promovidas, expuestas y conservadas y cuáles no.

Es importante recuperar para la enseñanza las prácticas y expresiones artísticas que forman parte de la vida cotidiana, aquellas más familiares para los y las estudiantes, tanto como las que han sido originadas en otras culturas. Esto habilita a pensar y elaborar significaciones sobre el territorio desde un diálogo intercultural entre lo propio de quienes lo habitan y lo que



ha sido traído por otros/as. También es interesante recuperar las prácticas efímeras que intervienen en diferentes espacios públicos (la calle, las escuelas y otros espacios), ya que implican la modificación consciente en el entorno desde el arte, habilitando que los y las estudiantes puedan transformar el espacio y proponer nuevas miradas a otros/as sobre la realidad.

El arte, debido a su carácter lúdico, tiene la particularidad de promover y construir relaciones no utilitaristas, basadas en la sensibilidad, la apertura y el encuentro con las diferencias. La realización de una obra colectiva (sea teatro, cine, música, etc.) implica el reconocimiento del/la compañero/a como parte integrante de un mismo proyecto. Por ello, es importante sostener y recuperar el potencial que tienen en este sentido las propuestas de producción artística colectiva o grupal (Ministerio de Educación de la Nación, 2011).

Este diseño brinda las orientaciones para la enseñanza en el espacio artístico considerando que cada institución, de acuerdo al proyecto institucional, realizará una propuesta de enseñanza en uno de los lenguajes artísticos (incluyendo danza, música, teatro y artes visuales). Por ello, los contenidos están enunciados de tal manera que no especifica un lenguaje artístico en particular, sino que serán abordados de acuerdo a la pertenencia disciplinar de cada docente. Entendemos por lenguajes artísticos “distintos formatos simbólicos estéticamente comunicables, modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal” (Consejo Federal de Educación, 2010). La música, la danza, las artes visuales, el arte público, el teatro, las producciones audiovisuales y otras, expresan diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de los procesos de realización y transmisión de imágenes ficcionales y metafóricas.

7.7- TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC)

La Ley Nacional de Educación N° 26.206 en 2006, plantea la facultad del Poder Ejecutivo Nacional de fijar la política y el desarrollo de opciones educativas basadas en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Haciéndose eco de esa normativa, la Resolución N° 625/11 del Diseño Curricular de Educación Primaria de Jóvenes y Adultos, que antecede al presente documento curricular, cambia y amplía el concepto de Alfabetización entendiéndose como un proceso que trasciende el aprender a leer y escribir.

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

Por otra parte, en el documento de la Mesa Federal “Capacidades de Estudiantes y Docentes de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”, se propone el concepto de Artefacto cultural, teniendo en cuenta los cambios permanentes de las Tecnologías, sus usos y el contexto específico de nuestra modalidad. En este sentido se habla de artefactos mediadores *que puedan resultar significativos dentro de los diversos ámbitos culturales*. En el mismo documento se define a la Multialfabetización como la *“adquisición y dominio de destrezas centradas en el uso personal, social y cultural de múltiples herramientas y lenguajes de representación como práctica social y no solamente en las habilidades instrumentales de utilización de las diferentes tecnologías.”*

Consideramos entonces que los espacios de TIC en la Escuela Primaria para Jóvenes y Adultos/as, no deberían centrarse en el uso instrumental de los aparatos o dispositivos sino en propiciar la participación en prácticas de expresión y comunicación como proceso de construcción creativa y solidaria, entre personas y comunidades tendientes a la igualdad. Las escuelas y centros educativos pertenecientes a la modalidad, deben garantizar la formación para el uso crítico, creativo y emancipador de las tecnologías.

En este contexto, resulta fundamental que los y las docentes asuman un rol de mediadores/as, favoreciendo la búsqueda, selección, interpretación y procesamiento de la información, para posicionar a los y las estudiantes como productores y procesadores de información y conocimiento y no como meros receptores.

Finalmente, sugerimos las construcciones de escenarios educativos en los que las TIC sean potenciadoras de la multialfabetización y de las habilidades y capacidades que nos permiten. Explorar diferentes lenguajes y soportes, diferentes maneras de producir un mensaje, distintos modos de decir; nos permite ampliar nuestros recorridos, relacionar contenidos con aspectos de la vida cotidiana, producir sentido, favorecer la expresión y la mirada crítica.

BIBLIOGRAFÍA

7

8- BIBLIOGRAFÍA

MARCO NORMATIVO CONSULTADO

- Ley 1420- Ley reglamentando la Educación Común.
- Ley de Educación Nacional N°26.206.
- Ley Provincial de Educación de Entre Ríos N° 9890.
- Ley 26.150 de Educación Sexual Integral.
- Ley Provincial 10.740/19 de Promoción de la Cultura Tradicional Entrerriana.
- Resolución 118/10 CFE. “Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”. Anexo I y II
- Resolución 254/15 CFE. “Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”
- Resolución 87/09 CFE. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Documento Base” y “Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”
- Resolución 311/16 CFE. “Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad”.
- Resolución 0625/11 CGE “Diseño curricular Educación Primaria de Jóvenes y Adultos”.
- Resolución 4848/14 CGE. “ Diseño Curricular para la Formación Profesional y Capacitación Laboral” y Ampliatorias Resoluciones 1180/15, 4444/17, 3033/17, 3395/21 CGE
- Resolución 3680/18 CGE. “Trayecto Modular Integrado para la EPJA” y Ampliatoria Resolución 4852/19 CGE
- Resolución 3750/21 CGE. “Lineamientos Generales para la inclusión de estudiantes con discapacidad en los niveles obligatorios del sistema educativo entrerriano”. Anexo I.

LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE JÓVENES Y ADULTOS: UNA MIRADA HISTÓRICA

- 
- Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*. 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
 - Brusilovsky, S. y Cabrera, M. (2016). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Noveduc, 110p.
 - Carli, S. (1991). *Infancia y Sociedad*. en Puiggrós, A. (Dir.) Sociedad civil y Estado. Historia de la Educación Argentina Tomo II, Buenos Aires, Galerna.
 - De la Fare, M. (2010). *Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: aportes para una reconstrucción histórica*. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
 - Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – CTERA.
 - Levy, E. (2019). *Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Historia reciente, sujetos, coyuntura y desafíos*. Educação (Porto Alegre), v.42, n 3.
 - MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA (1985). *Plan Nacional de Alfabetización*.
 - MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2000). *La Educación De Jóvenes y Adultos. Estado de situación en la Argentina*. Documento de trabajo.
 - Rodríguez, L. (1991). *La educación de adultos en Argentina*, en Puiggrós, A. (Dir.) Sociedad civil y Estado. Historia de la Educación Argentina Tomo II, Buenos Aires, Galerna.
 - Rodríguez, L. (1996). *Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión*. En: Revista del Instituto de Ciencias de la Educación. Año 5. No. 5.

- Rodríguez, L. (2019). "Educación de adultos" en Fiorucci, Flavia *Palabras claves en la historia de la educación argentina* / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPe: Editorial Universitaria.

MARCO GENERAL DEL DISEÑO CURRICULAR

- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires, La Crujía Ediciones.
- Da Silva, T. (1997). *Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple)*. En Gentili, Pablo [comp.] (1997). *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, Buenos Aires, Losada
- Freire, P. (2014). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Siglo XXI Editores.
- Florio, A. (2010). *Pensar la educación en contexto de encierro : primeras aproximaciones a un campo en tensión* . - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación
- Furlan, A. (1992). *Conferencias sobre curriculum. Cuadernos pedagógicos universitarios*. Universidad de Colima. Facultad de Pedagogía.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Selección del cap. 2 .Las prácticas de la enseñanza en la agenda de la Didáctica*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Martínez, D. (2013). *Rasgos de la subjetividad juvenil en la educación de adultos*. Revista Tram[p]as de la comunicación y la cultura. N° 75.
- Najmanovich, D. (2019). *Complejidades del saber*. Buenos Aires. Nodevuc.
- Núñez Hurtado, C. (2005). *Educación popular: una mirada de conjunto*. Decisio. México.
- Ortmann, C. (2011). *Desandar la sexualidad escolarizada. Reflexiones, ideas, preguntas desde la práctica docente cotidiana*. XVI Congreso Pedagógico 2011-UTE. Buenos Aires.
- Oszlak, O. (2020). *El Estado en la era exponencial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires Instituto Nacional de la Administración Pública. INAP
- Rodríguez, L. (1996). *Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión*. En: Revista del Instituto de Ciencias de la Educación. Año 5. No. 5.
- Scarfó, F. (2006). *Los fines de la educación básica en las cárceles en la Provincia de Buenos Aires* (Tesis de grado). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Licenciado en Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.400/te.400.pdf>
- Skliar, C. (2002) *Alteridades y pedagogías. o... ¿y si el otro no estuviera ahí?*. Educação & Sociedade, año XXIII, N° 79.

ACERCA DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR MODULAR

- CGE. (2014). *Diseño Curricular para la Formación Profesional y la Capacitación Laboral para la Provincia de Entre Ríos*. Resolución 4848.
- Kalman, J. (2018). La relevancia de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina hoy. Cuadernos de Investigación. México: CREFAL.
- Ministerio de Educación de la Nación (2011) Bases para el Diseño de la Estructura Curricular de la Epja.

CONTEXTOS PROBLEMATIZADORES

Módulo I

- Blanas, G. E. (2014). Educación y construcción de ciudadanía. Estudio de caso: en una escuela de nivel medio de la ciudad de Córdoba - 2007-2008. Editorial CEA, Colección Tesis.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre educación en el siglo XXI, UNESCO. Ediciones Santillana UNESCO.
- Freire, P. (1994) Cartas a quien pretende enseñar. México. Siglo XXI Editores.
- Kalman, J. (2018). La relevancia de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina hoy. Cuadernos de Investigación. México: CREFAL.
- Ministerio de Educación. (2010). Resolución CFE N° 111/10 – Anexo. La educación artística en el sistema educativo nacional.

Módulo II

- AAVV. Arte, cultura y derechos humanos. Ministerio de Educación de la Nación. - 1a. ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011.
- Ministerio de Educación. Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. (2011b). Hacia la Estructura Curricular de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Módulo III

- Legislatura de la Provincia de Entre Ríos. (2019). Ley 10.740. Promoción de la Cultura Tradicional Entrerriana.
- Ministerio de Educación. Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. (2011b). Hacia la Estructura Curricular de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.
- OIT. (2006). La cultura y el turismo como medios de desarrollo socioeconómico. Disponible en: <http://www.oei.es/historico/cultura/culturamhmejia.htm>

Módulo IV

- 
- Hisse, M. (2009). Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Educación de la Nación.
 - Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2005). Documento Base para la Organización Curricular de la Tecnicatura Superior en Economía Social y Desarrollo Local. Consejo Federal de Cultura y Educación. Consejo federal de Cultura y Educación.
 - Ministerio de Educación. Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. (2011a). Capacidades de estudiantes y docentes de la educación permanente de jóvenes y adultos. Documento de la Mesa Federal.
 - Ministerio de Educación. Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. (2011c). Bases para el diseño de la estructura curricular de la EPJA.
 - Neffa, J. C. (2003) El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece. CEIL-PEIETTE CONICET. Asociación trabajo y sociedad, 279. p.
 - Piñeiro, L. (Comp.). (2015). Puentes entre educación y trabajo. Hacia una formación continua. Unsam Edita.

ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE LOS MÓDULOS

- Camilloni, A. Celman, S. Edith Litwin y M. del Carmen Palou de Maté (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, . PAIDÓS. Buenos Aires. Barcelona. México
- Perrenoud, P. (2010) La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Editorial Colihue. Buenos Aires.

- CGE 2020-Documento 5: "Orientaciones para la evaluación de los procesos de aprendizajes en el marco de la emergencia sanitaria."

FUNDAMENTACIÓN DE LOS CAMPOS DE CONTENIDOS

a- Fundamentación campo de contenido: Ciencias Sociales

- Cordero, S. y Svarzman J. (2007). *Hacer geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Llanos-Hernández, L. (2010). *El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales*. En: Agricultura, sociedad y desarrollo. vol. 7. núm. 3. UAC- México. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722010000300001
- Santisteban, A. (2019). *La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación*. El Futuro del Pasado, 10, 57-79. <https://www.elfuturodelpasado.com/ojs/index.php/FdP/article/view/344/0>
- Santos, M. (1988). *Metamorfoses do espaço habitado*, San Pablo, Hucitec. En Gurevich, R., "Geografía: el desafío de explicar el mundo real", B. Aisenberg B. y S. Alderoqui (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Santos, M. (2000) Por uma outra globalização. Do pensamento único a consciência universal. Río de Janeiro, Editora Record.
- Scott, J. (2001). *Experiencia*. En Revista de estudios de género: La ventana, vol. 2, no 13.
- Siede, I. (Coord.) (2010) *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires. Aique.
- Varela, C. (2009). *Discusiones sobre la historia*. En Insaurrealde, M. (coord.) *Ciencias Sociales Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Zenobi, V. (2009). *Las tradiciones de la geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y geografía escolar*. En Insaurrealde, M. (coord.). *Ciencias Sociales Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

b- Fundamentación campo de contenidos: Lengua y Literatura

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Bombini, G. (2007). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros del zorzal, Cucatto, A. (ed.). *Introducción a los estudios del Lenguaje y la Comunicación. Teoría y Práctica*. Prometeo Libros.
- Cuesta, C. (2014). *Norma y la papa devoradora: pensamiento narrativo, repertorios tópicos y formas de pensar lo literario en la enseñanza de la literatura*. En línea. El tolo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. FaHCE-UNLP, año 5, nro 8, pp. 89-101.
- Defagó, C. (2003). *Lo simple no es siempre lo más sencillo. Una reflexión sobre la gramática en la Escuela*. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Córdoba: UNC.
- Kalman, J. (2018). *La relevancia de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina hoy*. Cuadernos de Investigación. México. CREFAL.
- Petit, M. (1999) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.

7

c- Fundamentación campo de contenidos: Matemática

- Avila, A. (2001). *El maestro y el contrato en la teoría Brousseauianiana*. Universidad Pedagógica Nacional, Dirección de Investigación, Educación Matemática, Vol. 13, No. 3, pp. 5-21. Argentina.
- Broitman, C. (2013). *Matemáticas en la escuela primaria [1]*. Números naturales y decimales con niños y adultos. Buenos Aires, Argentina. Paidós
- Brousseau G. (1993). *Fundamentos y métodos de la Didáctica de la Matemática*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Matemática, Astronomía y Física, Serie B, Trabajos de Matemática, No. 19, versión Castellán.
- Charnay, R. (1994). *Aprender (por medio de) la resolución de problemas*. En Parra, C y otros. Didáctica de la Matemática. Buenos Aires, Argentina. Paidós

d- Fundamentación campo de contenidos: Ciencias Naturales

- Furman, M. y Podestá, M. (2019). *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires. Aique.
- Praderio, F.N.; Luzuriaga, M. y Furman, M. (2018). Las Ciencias Naturales en la educación primaria para jóvenes y adultos: representaciones sociales y prácticas de docentes transformadores. *Revista Interamericana De Educación De Adultos*, 41: 86-110.
- Rodríguez, J.M.. (2013). Una propuesta innovadora para la inclusión de la Educación Ambiental en la escuela media para adultos. *Revista de Educación en Biología*, 16(2): 120-126.

e- Fundamentación campo de contenidos: Educación Física

- Menéndez Montañés M., Brochier Kis R. (2011) "La actividad física y la psicomotricidad en las personas mayores: sus contribuciones para el envejecimiento activo, saludable y satisfactorio. Porto Alegre. Textos & Contextos.
- CGE (2011) *Diseño curricular de la Educación Primaria para Jóvenes y Adultos . Resolución 625*
- Elkin González Ulloa (2014) *Acción motriz y adulto mayor: aproximaciones teórico prácticas desde la psicomotricidad*. Bogotá.

f- Fundamentación campo de contenidos: Arte

- AAVV. Modalidad educación artística : Resolución CFE N° 111/10 y Anexo - Resolución CFE N° 120/10 . - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2011.
- AAVV. (2011). *Arte, cultura y derechos humanos*. Ministerio de Educación de la Nación. Ministerio de Educación de la Nación.
- Hernández, F. (1996). Educación artística para la comprensión de la cultura visual. *QURRICULUM*, (N° 12-13), 11-27.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico*.

OTRA BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Acaso, M. (2009). La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Catarata.
- Britos, M. Del P: (1999) "*La inquietud del método*". En Revista El cardo. Año 2. N° 3. F.C.E. UNER. Paraná.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. (2016). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Noveduc, 110p.

- Celman, S. (2001) "Cap. III: ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento". En Camilloni, A, Celman, S. y otros: *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós.
- Cerletti, A. (2008) *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Cap. 7. Libros del Zorzal. Buenos Aires.
- Colombres, A (2013). Teoría Transcultural del arte: hacia un pensamiento visual independiente. Del Sol.
- Cuesta, C. y López Corral, Manuela (2020). *Sobre la enseñanza de la literatura y los consumos culturales de los y las jóvenes en la escuela secundaria*. Dar a leer. Revista de educación literaria. Universidad Nacional de Comahue, Dossier Educación Literaria, pp. 1-11.
- De Alba, A.(1998). *Currículum: crisis, mito y perspectiva*, Buenos aires, Miño y Dávila.
- Dubet, F. (2007) "El declive y las mutaciones de la institución." En Revista de Antropología Social. N° 16. España. Pág. 39-66. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/179602>
- Dussel, I. (2010) *El currículum. Aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy*. Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo. Programa de capacitación multimedial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Fascículo 7.
- Edelstein, G. (1997) "Un capítulo pendiente: el método en el debate contemporáneo". En Camilloni, A.; Davini, M. C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Soutu, M.; Barco, S.: *Corrientes Didácticas Contemporáneas*". Ed. Paidós. Bs. As.
- España, A. (2014). *El valor didáctico de los conceptos en la selección y organización de los contenidos de enseñanza de las Ciencias Sociales*, en Sanjurjo, L. (comp.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media. El trabajo en el aula y sus fundamentos*. Rosario. HomoSapiens.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (1990). *La formación del lector*. Texto presentado a la feria Internacional del Libro. Guadalajara.
- Freire, Paulo. (1970). *Educación como práctica de la libertad*. Montevideo. Tierra Nueva.
- Han, B. (2018) *La sociedad del cansancio*. Herder. Argentina. Caps. Más allá de la sociedad disciplinaria y el aburrimiento profundo.
- Gonzáles Butrón, Ma. Arcelia; López Paniagua, R.; Guerrero García Rojas; H. (coord.) (2009). *Economía social y desarrollo local*. Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo/Universidad Nacional Autónoma de México/Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina) Reseñas bibliográficas. Disponible en: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_29/decisio29_resena.pdf
- Lorenzatti y Browman(2019). *Educación de jóvenes y adultos. Contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa*. Rio Cuarto, UniRio editora. Disponible en: <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2019/09/978-987-688-359-7.pdf>
- Lorenzatti, M. (2018). *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*. México.CREFAL.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. "Apuntes desde la perspectiva de lo curricular", Fondo de cultura económica.
- Mato, D. (Coord.)(2001). *Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización 2*. Caracas: CLACSO.
- Ministerio Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos. *Orientaciones para el alfabetizador*, Buenos

7

Aires. Meirieu, P. (1998) *Frankestein Educador*. Cap. 2 “A mitad de recorrido: por una verdadera ‘revolución copernicana’ en pedagogía”. Ed. Laertes. Barcelona.

- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2005). Documento Base para la Organización Curricular de la Tecnicatura Superior en Economía Social y Desarrollo Local. Consejo Federal de Cultura y Educación. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/econ_socio.pdf
- Mitidieri, G. y Pita, V. (2019). *Trabajadoras, artesanos y mendigos. Una aproximación a las experiencias sociales de trabajo y pobreza en la Buenos Aires de la primera mitad del siglo XIX*. En Anuario del Instituto de Historia Argentina, vol. 19.
- Perrenoud, P. (2010) La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Editorial Colihue. Buenos Aires. Capítulo 9.
- Piptkin, D., Zenobi, V. y Varela, C. (2001). *Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación centrado en la enseñanza del nivel primario*. Enseñanza de las Ciencias Sociales 1 y 2.
- Nancy, J.L (2014). El arte hoy. Prometeo Libros.
- Panizza, M. (2004). *Conceptos básicos de la teoría de las situaciones didácticas*. En Enseñar matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de la EGB. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Sadovsky, P. (2005). *Enseñar Matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos*. Buenos Aires: Del Zorzal.
- Recalcati, M. (2017) *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Editorial Anagrama. Introducción, cap. 1 y 4.
- Risso V. (2015). *Diálogo para una nueva trama educativa*. UNSAM
- Sadovsky, P. (2005). *La teoría de situaciones didácticas. Un marco para pensar y actuar la enseñanza de la Matemática*, en Reflexiones teóricas para la educación matemática. Buenos Aires. Del Zorzal.
- Simons, M. Y Masschelein, J. (2014) Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Miño y Dávila, Buenos Aires. Introducción, capítulos: Acusaciones, demandas, alegaciones y ¿Qué es lo escolar?
- TERIGI, F. (1999) *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Cap 2. “El currículum y los procesos de escolarización del saber”. Ed. Santillana. Bs As.
- UNESCO . Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa, 6-9 de marzo de 2006.
- UNESCO (2013). Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales. Unesco. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225383_spa
- Villa, A. y Zenobi, V. (2007). *La producción de materiales como apoyo para la innovación en la enseñanza de la Geografía*. Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación, 3, 160-178. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126346>

BIBLIOGRAFÍA PARA EL AULA

CIENCIAS SOCIALES

LENGUA Y LITERATURA

Bibliografía para el/la docente

- Actis, B. y Barberis, R. (2013) *Las aulas de literatura. De los textos a la teoría y de la teoría a los textos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Areco, I., Rodríguez Takeda, J.y Wilson, P. (2021). *IV Encuentro Latinoamericano : Escenarios Sociales de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina: recorridos y desafíos*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI Editores, México.
- Bibbó, M., Labeur, P. y Cilento, L. (2014). *Clásicos y malditos. Para leer y escribir en lengua y literatura*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Libros Del Zorzal.
- Braslavsky, B. (2002). *Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina, ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930*, en: Cucuzza, H. y Pineau, P.: *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a la Razón de mi Vida*. Miño y Dávila.
- Braslavsky, B (2004). *El método: ¿Panacea, negación o pedagogía?* En Revista Lectura y Vida, Buenos Aires.
- Chartier, A-M (2011) *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. FCE, cap. 5: Las mutaciones contemporáneas en la cultura escrita.
- Chartier, A-M y Hébrard, J. (2000). *Saber leer y escribir: unas 'herramientas mentales' que tienen su historia*, en: Infancia y Aprendizaje, Nro. 89.
- Cassany, D.(2004). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Buenos Aires, Paidós.
- Cucatto, A. (2010). *Introducción a los estudios del Lenguaje y la Comunicación. Teoría y Práctica*. La Plata. Prometeo Libros.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires. Libros Del Zorzal.
- ----- (2010). *Enseñanza de la literatura: de teorías y lecturas, en línea*. Leitura: Teoría & Práctica. Revista Semestral de la Asociación de Lectura de Brasil (ALB), Campinas (San Pablo), Global Editora, Año 28, Nro. 55, diciembre, pp. 5-12.
- ----- (2013). *La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad*, en línea. Revista Literatura: teoría, historia, crítica. Vol. 15, nro 2, julio-diciembre, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, pp. 95-117.
- ----- (2014). *Norma y la papa devoradora: pensamiento narrativo, repertorios tópicos y formas de pensar lo literario en la enseñanza de la literatura*", en línea. El tolo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. FaHCE-UNLP, año 5, nro 8, pp. 89-101.
- ----- y López Corral, Manuela (2020). *Sobre la enseñanza de la literatura y los consumos culturales de los y las jóvenes en la escuela secundaria*. Dar a leer. Revista de educación literaria. Universidad Nacional de Comahue, Dossier Educación Literaria, pp. 1-11.
- Di Tullio, A. (2014) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- Dubin, M. (2011). *Educación y narrativas en las periferias urbanas: persistencias y variaciones en las culturas migrantes* [Tesis de Licenciatura, en línea]. La Plata, Memoria Académica Fahce-UNLP La Plata.
- ----- (2018). "Lenguas indígenas y escuela: causas de una omisión escolar". En: Revista ReDigital de Políticas Lingüísticas (RDPL), N° 10.



- Ferreiro, E.(1990). *La formación del lector*. Texto presentado a la feria Internacional del Libro. Guadalajara.
- Kaufman, A. (2007). *Leer y escribir. El día a día en las aulas*. Buenos Aires. Aique. Capítulo 1 y 2.
- Kalman, J. (2018) *La relevancia de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina hoy*. Cuadernos de Investigación. México: CREFAL.
- Lorenzatti, M. (2018). *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*. México: CREFAL.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible, lo necesario*. Buenos Aires. FCE. Capítulo 1.
- López Corral, M. (2016). *Prácticas de lectura y escritura en los RPG (Rol Playing Game) y las Creepypastas*. Sawaya, S. y Cuesta, C. [comp.]. Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente. La Plata, EDULP.
- Marín, M. (2004) *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires. Aique.
- Petit, M. (2008). Entrevista por Iris Rivera en Imaginaria, nro. 223, en línea: <http://www.imaginaria.com.ar/22/3/michele-petit.htm>
- Provenzano, M. (2016). *Presupuestos acerca de las prácticas de lectura en documentos oficiales de la provincia de Buenos Aires: sobre canon, literatura y experiencia*. Sawaya, S. y Cuesta, C. (coord.) Lectura y escritura como prácticas culturales: la investigación y sus contribuciones para la formación docente. La Plata, EDULP.
- Robin, R. (2002). *Extensión e incertidumbre de la noción de literatura*. Angenot, Marc et ál. Teoría literaria. México, Siglo XXI.
- Rockwell, E. (2005). *La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares*. En Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Buenos Aires, El Hacedor.
- Sawaya, S. (2008). *Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas presuposiciones de la concepción constructivista*. En: Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Buenos Aires, El Hacedor, Año 3, nro. 4.
- Vital, S. y Spregelburd, R. (2016). *La enseñanza inicial de la lectura por el método global en Argentina. Entre la prescripción y la práctica (1930-1965)*. Polifonías Revista de Educación - Año V - Nº 9.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004). Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos. *Orientaciones para el alfabetizador*, Buenos Aires. 2004.
- *Alfabetización inicial para jóvenes y adultos*, elaborado por la Dirección de Educación de Adultos y Formación Profesional de la provincia de Buenos Aires.
- Tobolem, M. (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos Aires. Santillana.

Referencias bibliográficas para el/la estudiante

Portales nacionales y provinciales con contenido educativo

- Consejo General de Educación. Portal *Aprender*. Disponible en: <http://aprender.entrieros.edu.ar/recursos>
- Ministerio de Educación de la Nación. Portal *Educ.ar*. Disponible en: <https://www.educ.ar/>
- Ministerio de Educación de la Nación. Plataforma *Juana Manso*. Disponible en: <https://juanamanso.edu.ar/>

- Consejo General de Educación (2020), Cuadernillos Estudiantes - Módulo 1 - Primaria Jóvenes y Adultos, Paraná-Entre Ríos. Disponible en: <http://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2021/03/Cuadernillos-Estudiantes-Modulo-1-Primaria-Jovenes-y-Adultos.pdf>
- Consejo General de Educación (2020), Cuadernillos Estudiantes- Módulo 2-Primaria Jóvenes y Adultos, Paraná-Entre Ríos. Disponible en: <http://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2021/03/Cuadernillos-Estudiantes-Primaria-Jovenes-y-Adultos-Modulo-2-1.pdf>
- Consejo General de Educación (2020), Cuadernillo Estudiantes - Módulo 3 - Primaria Jóvenes y Adultos, Paraná-Entre Ríos. Disponible en: <http://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2021/03/Cuadernillo-Estudiantes-1-Primaria-Jovenes-y-adultos-Modulo-3.pdf>
- Consejo General de Educación (2020), Cuadernillo Estudiantes - Módulo 4 - Primaria Jóvenes y Adultos, Paraná-Entre Ríos. Disponible en: <http://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2021/03/Cuadernillos-Estudiantes-Primaria-Jovenes-y-Adultos-Modulo-4.pdf>
- Consejo General de Educación (2021), Héroes de nuestro tiempo: entrerrianos que protegen el ambiente/ compilado por Paloma García; coordinación general de Cristina Silvana Martínez. - 1a ed. - Paraná-Entre Ríos. Disponible en: <http://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/Libro.-Heroes-de-nuestro-tiempo.pdf>
- Colección derechos humanos: 3 Memoria iluminada. Canal Encuentro. (Una serie documental que recorre la biografía de artistas argentinos cuya obra y vida fueron una unidad de acción y reflexión en los años '60 y '70-Formato CD).
- Colección FinEs: Lengua y Literatura #03 Escritores, escritoras y escrituras "Escritores en primera persona" (Carlos Fuentes y Mario Vargas Llosa-Formato CD).
- Canal Encuentro, "Susurro y alta voz", capítulos disponibles en: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLZ6Tlj4tHElvLDbmS02Nbif0xPf1IEvnP> (Taller de poesía).
- Canal Encuentro, "Horizontes Lengua", capítulos disponibles en: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL0-Ldrypt8h1Fbqh2PNuNaCipNYNbgVtn>
- Canal Encuentro "Claves de lectura", capítulos disponibles en: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLZ6Tlj4tHElvEfqjGv5IMRyd1N4VAqmlK>

MATEMÁTICA

Bibliografía para el/la docente:

- Block, David y otros. (2000). Usos de los problemas en la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria. En Resolución de problemas en los albores del siglo XXI: una visión internacional desde múltiples perspectivas y niveles educativos. España: Editorial Hergué.
- Corbalán, Fernando. (1995). La matemática aplicada a la vida cotidiana. Barcelona: Editorial Graó.
- Donoso, C. y Gonzáles, G. (2012). Educación Matemática Tercer Nivel. Educación Básica para personas jóvenes y adultas. Texto del Estudiante. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de:
- https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/04/texto_cuaderno_matematica_tercer_nivel_basico.pdf

- Favaro, A. y Sola, G. (2018). Matemática: cuadernillo n° 1: modalidad jóvenes y adultos: nivel primario. (1.ª ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de:
- https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/cuadernillo_no1-matematica-web.pdf
- Fernández, A. (2012). Educación Matemática Segundo Nivel. Educación Básica para personas jóvenes y adultas. Texto del Estudiante. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de:
- https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/04/texto_cuaderno_matematica_segundo_nivel_basico.pdf
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2007). Libro de apoyo para docentes. Nivel Primario para Jóvenes y Adultos. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2007). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Matemática; Primer y Segundo Ciclo EGB/ Nivel Primario. Serie cuadernos para el aula. Buenos Aires.
- Tello, C. (2012). Educación Matemática Primer Nivel. Educación Básica para personas jóvenes y adultas. Texto del Estudiante. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de:
- <https://epja.mineduc.cl/modalidad-regular/informacion-a-estudiantes/material-de-apoyo/>
- Ricotti, S. (2008). Juegos y problemas para construir ideas matemáticas. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bibliografía para el/la estudiante:

- 
- Consejo General de Educación (2020), Cuadernillos Estudiantes - Módulo 1 - Primaria Jóvenes y Adultos, Paraná-Entre Ríos. Disponible en: <http://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2021/03/Cuadernillos-Estudiantes-Modulo-1-Primaria-Jovenes-y-Adultos.pdf>
 - Consejo General de Educación (2020), Cuadernillos Estudiantes- Módulo 2-Primaria Jóvenes y Adultos, Paraná-Entre Ríos. Disponible en: <http://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2021/03/Cuadernillos-Estudiantes-Primaria-Jovenes-y-Adultos-Modulo-2-1.pdf>
 - Consejo General de Educación (2020), Cuadernillo Estudiantes - Módulo 3 - Primaria Jóvenes y Adultos, Paraná-Entre Ríos. Disponible en: <http://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2021/03/Cuadernillo-Estudiantes-1-Primaria-Jovenes-y-adultos-Modulo-3.pdf>
 - Consejo General de Educación (2020), Cuadernillo Estudiantes - Módulo 4 - Primaria Jóvenes y Adultos, Paraná-Entre Ríos. Disponible en: <http://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2021/03/Cuadernillos-Estudiantes-Primaria-Jovenes-y-Adultos-Modulo-4.pdf>

CIENCIAS NATURALES

Bibliografía para el/la docente

- Cahn, L., Lucas, M., Cortolletti, F. y Valeriano, C.(2020). *Educación Sexual Integral. Guía básica para trabajar en la escuela y en la familia*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

- Espinoza, A., Casamajor, A. y Pitton, E. (2009). *Enseñar a leer textos de ciencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Furman, M. y Podestá, M. (2019). *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires. Aique.
- Furman, M. (2020). *Aprender ciencias en las escuelas primarias de América Latina*. Montevideo: UNESCO.
- Gellon, G., Rosenvasser Feher, E., Furman, M. y Golombek, D. (2018). *La ciencia en el aula. Lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Páez, M. (2020). *ESI. Talleres de cuerpo en juego*. Paraná: Fundación La Hendija.
- Paul, J. (2020). *Educación Sexual Integral. Estándares Normativos y Conceptuales para la Educación Entrerriana*. Paraná: Editorial Ana.
- Praderio, F. (2017). *Educación primaria para jóvenes y adultos: representaciones sociales docentes y diseño de las prácticas educativas en el área de las Ciencias Naturales*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Buenos Aires: En Memoria Académica.
- Sanmartí, N. (2007). *Hablar, leer y escribir para aprender ciencias*. En: Fernández, P. (coord.). 2007. *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Colección Aulas de Verano, 103-127. Madrid.

EDUCACIÓN FÍSICA

Bibliografía para el/la docente

- Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires. Editorial Manantial.
- CGE (2011). *Diseño curricular Educación Primaria de Jóvenes y Adultos*. Resolución N°625/11.
- CGE (2018). *Programa Integral por una Educación Física Entrerriana de Calidad Inclusiva*. Resolución N° 4548/18.
- Giraldes, M. (2014). *La Educación física que viene*. Artículo disponible en: <https://g-se.com/la-educacion-fisica-que-viene-bp-t57cfb26d6b27c>
- González Ulloa, E. (2014). *Acción motriz y adulto mayor: aproximaciones teórico prácticas desde la psicomotricidad*. Artículo publicado en: Revista científica digital Acción Motriz, Revista N° 13. Bogotá .
- Menéndez Montañés, M., Brochier Kis, R. (2011). *La actividad física y la psicomotricidad en las personas mayores: sus contribuciones para el envejecimiento activo, saludable y satisfactorio*. Porto Alegre. Editorial Textos & Contextos
- Ortiz-Pulido, R. (2015). *Neuroeducación y movimiento corporal Línea de generación y aplicación del conocimiento*. Documento disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7194/ev.7194.pdf

Bibliografía para el/la estudiante

- López N y d' Alessandre (2015). *Trayectorias escolares protegidas en Argentina* . Buenos Aires. IIPE-UNESCO.
- Menna, N. y Palavecino, T. (2014) *Orientaciones para la elaboración de proyectos de articulación. Curso de capacitación para la articulación entre EPJA y FP y/o formación para el trabajo*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de Educación. Presidencia de la Nación.
- Rodríguez Neila, L.(2002). *Juegos en la naturaleza* . Cádiz, : Editorial: Puertograf. El Puerto de Santa María. Disponible en:

<https://ozaetaaterpetxea.files.wordpress.com/2010/11/libro-juegos-naturaleza-neila.pdf>

- Sánchez P. (2017). *Juegos Cooperativos en Educación Física*. Artículo disponible en: <https://mundoentrenamiento.com/juegos-cooperativos-en-educacion-fisica/>
- Spiegel, A. (2008). *Planificando clases interesantes. Itinerarios para combinar recursos didácticos*. Buenos Aires. Ediciones Novedades educativas.
- UNICEF. (2017). *El juego: derecho y motor del desarrollo infantil*. Fichero de juegos https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-07/PRO-Ficherojuegos_2018.pdf
- Rodríguez L. (2011). *Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos*. Artículo. Disponible en: https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_30/decisio30_saber10.pdf
- UNESCO (2016). *Estrategia para la enseñanza y formación técnica profesional (EFTP)*. París. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- Ministerio de Educación (2014). Unidad de Formación Nro. 15. Estrategias Metodológicas en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.
- Spiegel A. (2006). *Recursos didácticos y formación profesional por competencias*. Orientaciones metodológicas para su selección y diseño. Buenos Aires. ISBN.

ARTE

Bibliografía para el/la docente:

- 
- AAVV. (2011). Modalidad educación artística : Resolución CFE N° 111/10 y Anexo - Resolución CFE N° 120/10 . Ministerio de Educación de la Nación.
 - AAVV. (2011). Arte, cultura y derechos humanos. Ministerio de Educación de la Nación. Ministerio de Educación de la Nación.
 - Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Catarata.
 - Colombres, A (2013). *Teoría Transcultural del arte: hacia un pensamiento visual independiente*. Del Sol.
 - Giunta, A. (2015). *Vanguardia, Internacionalismo y política: Arte argentino en los años sesenta*. Siglo Veintiuno Editores.
 - Hernández, F. (1996). *Educación artística para la comprensión de la cultura visual*. QURRICULUM, (N° 12-13).
 - Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo*. Vivir en la época del capitalismo artístico.
 - Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Cuadernos de educación artística: Danza. - 1a ed. ilustrada.* - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
 - Nancy, J. (2014). *El arte hoy*. Prometeo Libros.
 - Oliveras, E (2007). *Cuestiones de arte contemporáneo*. Buenos Aires. Emecé editorial.
 - Oliveras, E. (2019). *La cuestión del arte en el siglo XXI*. Paidós.
 - UNESCO. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa,

Bibliografía para el/la estudiante:

- AAVV. (2015). Temas de Arte: Educación artística para Jóvenes y Adultos. Tomo I. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- AAVV. (2015). Temas de Arte: Educación artística para Jóvenes y Adultos. Tomo II. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Brandt, E. (2012). *Artes Visuales. Introducción al lenguaje de las imágenes*. 1ª ed. AZ Editora.
- Eggers, T. (2004). *Culturas y estéticas contemporáneas*. Editorial Maipué.
- Fernández Balboa, C. (2009). *Aunque no lo veamos, la cultura siempre está: patrimonio intangible de la Argentina*. Fundación de Historia Natural Félix de Azara: Ministerio de Educación de la Nación

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC)

Bibliografía para el/la docente:

- Castells, M. (2008) *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Volumen I: la sociedad red. Siglo Veintiuno Editores. México.
- Ministerio de Educación de la Nación.(2017) Colección Marcos Pedagógicos PLANIED: Orientaciones Pedagógicas. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2017).Colección Marcos Pedagógicos PLANIED: Competencias de Educación Digital. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Morabes, P; Martínez, D. (2019). *Miradas en articulación: trayectorias y territorios en comunicación / educación*. Edulp. Buenos Aires.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Santillana.
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes?: la escuela en tiempos de dispersión*. Editorial Tinta Fresca.



Bibliografía para el/la estudiante:

- Cabrera, D. (2007). *¿Recursos Virtuales para problemas reales?* Compilado por Elizabeth Vidal y Ximena Triquell. Brujas. Córdoba.
- Velázquez, C. (2012). *Estrategias pedagógicas con TIC: recursos didácticos para entornos 1 a 1*. Aprender para educar. Novedades Educativas.
- <http://aprender.entreros.edu.ar>
- <https://www.educ.ar>
- <http://escritorioeducacionespecial.educ.ar>
- <https://juanamanso.edu.ar/inicio> (Plataforma del Plan Conectar Igualdad. Aulas virtuales, recursos y herramientas)
- <https://www.youtube.com/user/encuentro/featured> (Conectarse igual: tutoriales de producción audiovisual. Canal Encuentro)
- <https://www.fcedu.uner.edu.ar/haceloquetegusta/> (Contenidos producidos por estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación)
- <http://miraloquetedigofce.blogspot.com/> (Biblioteca parlante de la Facultad de Ciencias de la Educación)
- https://www.nuestrolugar.com.ar/mundoapp/Mundo_App.php (Selección de diversas aplicaciones para uso educativo)

FORMACIÓN LABORAL

Bibliografía General:

- CGE. (2014). Resolución 4848: “Diseño Curricular para la Formación Profesional y la Capacitación Laboral” y anexos Resoluciones N° 1180/16 CGE, 3033/17 CGE, 4444/17 CGE y 3395/21 CGE.
- CGE. (2018). Resolución 3277: Funciones del Coordinador Departamental de Educación de Jóvenes y Adultos, Coordinador de Centro Comunitario, docentes de Educación Primaria, Profesor de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, Instructores laborales que desempeñan funciones en Centros Comunitarios.
- CGE. (2020). Contenidos en casa. Documento N° 2
- Francisconi A. y Smit R. (2015). *Política educativa para la formación laboral: el desafío de mirar más allá del aprendizaje del oficio*. Publicación para el Encuentro latinoamericano: La educación de jóvenes y adultos en América latina.
- Jacinto C. (2004). *¿Educar para qué trabajo?*. Buenos Aires. Ed. La Crujía
- Jacinto C. (2015). *Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina*. Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social. Buenos Aires. Extracto. Pág 121-137. Perfiles Educativos. UNSAM.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2005). Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058.
- OIT. (2010). *Trabajo decente y Juventud en América Latina*. Lima. Oficina Internacional del Trabajo.

7

ANEXOS

7

ANEXO 1: ESTRUCTURA CURRICULAR DEL TRAYECTO MODULAR

Para el presente Diseño, la carga horaria de la estructura curricular modular para la modalidad se establece y configura según se muestra en la siguiente tabla:

CICLO	TRAYECTO MODULAR	CAMPOS DE CONTENIDO	HORAS CÁTEDRA SEMANALES	DURACIÓN DEL MÓDULO
Ciclo de Alfabetización	Módulo I	a. Lengua y Literatura	5	36 semanas
		b. Matemática	5	
		c. Ciencias Sociales	5	
		d. Ciencias Naturales	5	
		e. Arte/Educación Física	2	
		f. TIC	2	
		g. Formación Laboral	2	
	HORAS TOTALES DEL CICLO		936	
Ciclo de Formación Integral	Módulo II	a. Lengua y Literatura	5	18 semanas
		b. Matemática	5	
		c. Ciencias Sociales	5	
		d. Ciencias Naturales	5	
		e. Arte/Educación Física	2	
		f. TIC	2	
		g. Formación Laboral	2	
	Módulo III	a. Lengua y Literatura	5	18 semanas
		b. Matemática	5	
		c. Ciencias Sociales	5	
		d. Ciencias Naturales	5	
		e. Arte/Educación Física	2	
		f. TIC	2	
		g. Formación Laboral	2	
	HORAS TOTALES DEL CICLO		936	
Ciclo de Formación por Proyecto	Módulo IV	a. Lengua y Literatura	5	36 semanas
		b. Matemática	5	
		c. Ciencias Sociales	5	
		d. Ciencias Naturales	5	
		e. Arte/Educación Física	2	
		f. TIC	2	
		g. Formación Laboral	2	
	HORAS TOTALES DEL CICLO		936	

7

ANEXO 2: LAS CAPACIDADES DENTRO DE LA PROPUESTA CURRICULAR MODULAR

Como ya hemos mencionado en el cuerpo del Diseño Curricular, las capacidades son potencialidades intrínsecas de las personas, que se pueden desarrollar y construir. Son un potencial que se puede activar o no según las situaciones y decisiones de cada persona, sus experiencias de vida, los saberes y el proceso de aprendizaje. Asimismo, las capacidades como *potencialidades o modos de hacer* se pueden favorecer u obstaculizar según lo que se suscita en la situación de enseñanza, y por ende son un horizonte de lo que los/as estudiantes pueden *aprender a hacer* a partir del acto educativo.

La capacidad es un concepto relacionado con el saber y el hacer. Alude a desarrollar acciones en sentido amplio, a la resolución creativa de problemas cotidianos, a plantear nuevos problemas y a elaborar/crear acciones, intervenciones dentro del propio contexto comunitario y para otros contextos culturales. En este sentido, el concepto de capacidad como se entiende en la EPJA, implica una dimensión más profunda que la articulación entre el saber y un saber hacer situado. Hace referencia a ser capaz de construir un proyecto personal y comunitario de vida digna con equidad social (ME, 2011).

En este sentido, recuperamos los aportes del pedagogo Paulo Freire que nos brinda algunos fundamentos teóricos para comprender que, por ejemplo, la lectura es parte de un proceso social y es una herramienta que favorece el desarrollo de procesos de aprendizaje significativos a partir de la construcción de nuevas maneras de ver el mundo y las relaciones que emergen del mismo. Por esto resulta importante incorporar los aportes de la pedagogía crítica para lograr la ampliación del sentido crítico como instrumento que permite diversificar la mirada de la realidad. El pensamiento crítico, se entiende como la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertir en reflexión: lo cotidiano, lo relacionado al ejercicio de la ciudadanía, la identidad, nuestras trayectorias de vida. Solo desde esta mirada reflexiva podremos asegurar el desarrollo del pensamiento crítico como el ejercicio de pensar con criterio para la toma de decisiones.

En este sentido, los aportes de Freire se han centrado en determinar que el acto de acercarse al conocimiento no responde a un proceso, sin reflexión ni automático, tampoco es en solitario ni ingenuo, sino colectivo. En ese proceso, los más experimentados son capaces de interactuar con otros con el propósito de llevarlos a descubrir nuevas maneras de construcción del mundo

y la realidad, a través de la promoción del pensamiento en sus modos críticos, reflexivos y analíticos como instrumentos fundamentales para transformar de manera autónoma el saber, así como buscar razones y explicaciones sobre lo que acontece en su propio contexto (Freire, 1991).

Por todo lo anterior, se considera que la construcción de conocimiento y de nuevos saberes sociales aportan elementos para la transformación de los sujetos y por lo tanto de los pueblos. En este sentido, Sotolongo C. y otros (2006, p. 201) afirman: *“es necesaria la generación de un Nuevo Saber social que permita forjar una cotidianidad mejor. Esto no significa que el saber social será el agente único de las transformaciones, pero sí un importante factor de cambio”*.

Este diseño curricular toma como fundamento la mirada de la pedagogía crítica, la misma revela que la finalidad de la propuesta es trabajar para las transformaciones sociales que nos permitan reflexionar sobre las desigualdades de todo tipo y abrir diálogos y debates por una sociedad más equitativa. En este sentido, retomamos los aportes de Enrique Dussel (2017) cuando afirma que la importancia de la pedagogía crítica en la educación conlleva a establecer significados que resulten motivadores para los/as docentes, puesto que permite crear metodologías basadas en la investigación científico-analítica permitiendo a los estudiantes formar parte de las ideas innovadoras del entorno.



En este apartado del Anexo se exponen las **CAPACIDADES GENERALES** que se proponen para desarrollar en los/as estudiantes que recorren el nivel en la modalidad. Dichas capacidades generales están orientadas a partir del Documento de capacidades de la Mesa Federal. Atendiendo a esto, cada docente puede elaborar capacidades específicas de acuerdo a lo que se proponga llevar adelante en el trabajo áulico. Por otro lado, es importante recordar (y remarcar) que las capacidades no responden a un solo campo de contenido, sino que deben ser trabajadas desde las diferentes áreas.

Como ya se ha establecido, las capacidades generales que se proponen dentro del Diseño Curricular son para ser trabajadas a lo largo de todo el nivel de la modalidad de jóvenes y adultos, son las siguientes: **comprensión lectora; resolución de problemas; comunicación oral, escrita y otros lenguajes; pensamiento crítico y creativo; aprendizaje autónomo y reconocimiento como sujeto histórico político y social**; las cuales son descritas más abajo.

El trabajo desde capacidades, requiere del planteo sistemático sobre los aspectos metodológicos y didácticos, como también de propuestas que impliquen un abordaje de intervención variado y complejo. Las mismas han de brindar oportunidades para ser puestas en juego, e involucrar a todos los campos del diseño curricular; esto posibilitará realizar los cambios que se consideren necesarios para lograr un aprendizaje significativo.

En cada módulo puede observarse la progresión de la complejidad de las capacidades, lo que implica que a medida que el/la estudiante avanza en su trayectoria, progresa de modo gradual en el desarrollo de las mismas. Para mostrar los distintos niveles de complejidad (o progresión) en el que se desarrollan esas capacidades pueden utilizarse **indicadores**, los cuales orientan el planteo metodológico en los procesos de enseñanza y contribuyen con el diseño de propósitos, contenidos, actividades, recursos y evaluación.

Es importante destacar que a diferencia de lo que ocurre con las evaluaciones de los aprendizajes, la metodología para diseñar indicadores educativos no está sistematizada o codificada con suficiencia, por lo cual no existen manuales que expliquen con detalle los pasos para elaborarlos. Esta razón lleva a que muchas veces se planteen indicadores que tienden a ver solamente los aspectos académicos y no la integralidad de las capacidades.

Si bien los indicadores son útiles, es prudente mencionar, que nunca es posible decir que un/a estudiante ha alcanzado un nivel de desarrollo completo de determinada capacidad. Los indicadores que se proponen para cada capacidad dentro del Diseño Curricular no son taxativos, sino que representan sugerencias que cada institución y cada docente puede tomar, modificar o elaborar los propios, atendiendo a la diversidad de sus estudiantes y su contexto escolar.

A- Comprensión Lectora

La comprensión lectora es imprescindible para los y las estudiantes, y se debe concebir como un proceso activo donde la persona que lee relaciona la información que el/la autor/a le presenta con la información que le da su propia experiencia de vida. Implica la capacidad cognoscitiva de reconstruir el significado de un texto (mundo) a través del proceso de la lectura, el cual es recursivo e involucra las tareas de extraer, interpretar, reflexionar y evaluar los elementos que componen un texto. Para enseñar estrategias que favorezcan el aprendizaje

de esta capacidad es recomendable establecer relaciones entre lectura y escritura planteando situaciones de aprendizaje de manera constante entre ambas.

La comprensión lectora es necesaria en todos los campos de contenido, no solo en Lengua y Literatura. Esta capacidad se utiliza para aprender nuevos conceptos, establecer relaciones entre elementos, para seguir los pasos de distintos procesos, descubrir las causas y consecuencias de importantes eventos históricos y de la propia vida o entender enunciados de situaciones.

Para evaluar la lectura, como capacidad fundamental, debemos plantearnos preguntas tales como: ¿en qué situaciones o momentos se lee?, ¿qué textos se leen?, ¿para qué se leen?, ¿qué evidencias muestran que se ha alcanzado un determinado indicador en relación con la lectura?, ¿qué tareas o actividades evidencian o podrían evidenciar el desarrollo de esta capacidad?, ¿es posible establecer una progresión en la adquisición de la comprensión lectora? etc.

Como se ha mencionado más arriba, dentro de cada capacidad, podemos pensar en diferentes indicadores que nos permitan establecer una progresión en la adquisición de esta.

Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV
<p>*Reconoce palabras significativas al interior del propio universo vocabular.</p> <p>*Identifica relaciones textuales de coherencia y cohesión.</p> <p>*Distingue entre información principal e información secundaria.</p>	<p>*Infiere el significado de palabras nuevas o desconocidas.</p> <p>Comprende el propósito o la función de un texto específico.</p> <p>*Concibe a la lectura como una operación cognitiva vital que involucra la interdiscursividad además de textos escritos.</p>	<p>*Denota y connota palabras y discursos desde el contexto educativo problematizador.</p> <p>*Construye saberes a partir de la interpretación de los textos y del reconocimiento de las diversas tramas textuales.</p> <p>*Reconoce la complejidad de los textos/contextos, añade significaciones y elabora preguntas</p>	<p>*Reconoce y compara diferentes categorías conceptuales en forma coloquial y simbólica.</p> <p>*Indaga y profundiza en las temáticas abordadas consultando diferentes fuentes bibliográficas y de información</p> <p>*Construye interpretaciones propias y significativas a partir del reconocimiento de los propósitos comunicacionales del texto.</p>

B- Resolución de Problemas

Una situación problemática, para considerarse como tal, debe provocar en las y los estudiantes cierto conflicto cognitivo, que los/las desafíe a indagar nuevas y diferentes estrategias de resolución del problema. Esto es fundamental, ya que de no existir la complejidad cognitiva adecuada la tarea o actividad solicitada solo cumplirá la función de afianzar o sobre-aprender un concepto o procedimiento y no permitirá la construcción de nuevos aprendizajes. Un problema se presenta cuando existe una meta deseada y no se dispone de un camino rápido y directo que lleve a su solución. Los ejercicios implican repetición, mientras que los problemas implican construcción de saberes promoviendo una actitud activa de los estudiantes frente al aprendizaje.

Cuando se plantea utilizar estrategias que problematicen los contenidos, se apunta a ser capaces de complejizar esos contenidos que se quieren trabajar. Esto puede lograrse, por ejemplo, preguntando a los y las estudiantes sobre una situación cotidiana que ocurra en el aula, o fuera del ámbito escolar a modo de experiencias personales o grupales. De esta manera, se busca que el trabajo en el aula se realice desde una visión integrada de la realidad, a partir de los esquemas conceptuales previos que tienen los y las estudiantes y con los que perciben e interpretan los fenómenos que observan en su vida cotidiana.

Logrado esto, se podrá profundizar para pensar en la especificidad disciplinar de los diferentes campos. De esta manera, los núcleos conceptuales se podrán trabajar en un proceso espiralado, utilizando ejes articuladores que se vinculan con problemáticas abordables desde las diferentes áreas, de modo que el/la estudiante vuelva la mirada hacia su realidad, pero con más elementos de análisis.

Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV
*Analiza e interpreta información en diferentes situaciones comunicativas. *Organiza y comunica ideas y procedimientos tanto en forma oral como escrita. *Aplica	*Emplea diversas representaciones para un mismo concepto. *Clasifica y categoriza ideas o problemas *Identifica y delimita las condiciones de un determinado problema.	*Plantea hipótesis y anticipa resultados. *Compara y evalúa alternativas de acción. *Reconoce la información faltante para la resolución de un determinado problema.	*Descompone un problema complejo en problemas más sencillos de manejar. *Planifica, justifica y diseña diferentes estrategias para la resolución de problemas.

Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV
procedimientos para resolver un problema y elaborar una respuesta.			*Analiza las consecuencias favorables o desfavorables que produce la estrategia usada para solucionar un problema.

C- Comunicación oral, escrita y otros lenguajes

La comunicación humana surge por diferentes necesidades, ya sea por la urgencia de transmitir a otros/as nuestros pensamientos, sentimientos, necesidades o simplemente informar e informarse. La comunicación es un proceso sistémico que se caracteriza por interrelacionar a las personas, un canal, un referente y una situación, todos dentro de un mismo contexto y a través de un mismo código. En este sentido, adquirir esta capacidad implica estar en condiciones de construir un mensaje que permita comunicar con sentido y establecer una interacción socio-comunicativa.

El discurso no necesariamente se establece bajo la forma oral o escrita, también puede expresarse bajo diferentes formas y lenguajes expresivos. En este sentido comunicar demanda a los y las estudiantes articular y poner en tensión una serie de saberes y estrategias entre los cuales encontramos: sus conocimientos lingüísticos, el conocimiento del o los temas, los conocimientos sobre el proceso de composición y el conocimiento de las estrategias que le permitan resolver las demandas de la situación comunicativa (Abdo y Lezcano, 2016, p12).

Es importante comprender que las diferentes formas de comunicación (el arte por ejemplo) muchas veces invierten el uso cotidiano o científico del lenguaje que transcurre dentro de los espacios educativos. Esto conlleva a que en ocasiones emerjan elementos con grandes significaciones y que son inaccesibles para los sistemas de análisis tradicionales.

Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV
*Reconoce la situación comunicacional como instancia fundamental de promoción de la	*Participa en los diálogos problematizadores a partir de situaciones	*Participa de los vínculos pedagógicos, manifiesta ideas y sensaciones.	*Construye mensajes a partir de situaciones de aprendizajes y de la diversidad de

Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV
<p>enseñanza y del aprendizaje.</p> <p>*Escucha y lee atentamente y se compromete con la situación educativa/comunicacional.</p> <p>*Considera la complejidad de las condiciones de comunicación en cuanto producción y circulación de mensajes orales, escritos, gestuales y contextuales.</p>	<p>de enseñanza/aprendizaje.</p> <p>*Involucra la subjetividad en la construcción de las problemáticas compartidas.</p> <p>*Reconoce diferentes niveles de comunicación y lenguajes, ligados a lo institucional, áulico e interpersonal.</p>	<p>*Explicita el propio hacer y elabora preguntas y respuestas.</p> <p>*Construye mensajes a partir de formas discursivas escolares y académicas.</p>	<p>lenguajes implicados en ellas.</p> <p>*Recrea y connota contenidos, hechos y significados en función de expresar lo aprehendido.</p> <p>*Interpela a pares y educadores para afirmarse como sujeto de aprendizaje.</p>

D- Pensamiento crítico y creativo

El *pensamiento crítico* es necesario para analizar discusiones, producir síntesis, tomar decisiones y para situarse en el mundo. Ser capaces de desnaturalizarlo, de interpretarlo y comprenderlo. Mientras que el *pensamiento creativo* es necesario para desarrollar alternativas deseables (Ferreyra y Peretti, 2021, p.8).

Generar propuestas que permitan el desarrollo del pensamiento crítico y creativo permitirá interrogarnos: ¿Es verdad esto?, ¿Lo entendí correctamente?, ¿Esto es así o sólo es apariencia?. Es decir, el pensamiento crítico emerge del pensamiento analítico y creativo. Por su lado, la creatividad es la capacidad (o habilidad) de dar vida a algo nuevo, de poder tomar nuevos caminos, es “*el proceso de presentar un problema a la mente con claridad (ya sea imaginándolo, visualizándolo, suponiéndolo, meditándolo, contemplándolo, etc.) y luego originar o inventar una idea, concepto, noción o esquema según líneas nuevas y no convencionales. Supone estudio y reflexión, más que acción*” (Paredes, 2000).

Esta capacidad recobra importancia, porque en la medida que los y las jóvenes y adultos aprenden a pensar de manera crítica y creativa, aprenden a ser sujeto; o sea aprenden a

construir la propia subjetividad; a ser capaces de producir significados e interpretar el mundo; se atreven a pensar, a hacer y a ser.

Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV
*Compara resultados obtenidos y debate sobre los mismos. *Pone en tela de juicio la confiabilidad de la información. *Reconoce diversos puntos de vista.	*Revisa y corrige posibles errores de cálculos, procedimientos y/o producciones. *Trabaja colaborativamente localizando, evaluando y organizando información. * Manifiesta una actitud creativa en el vínculo con saberes artísticos y/o nuevos lenguajes.	*Cuestiona ideas, situaciones o problemas con argumentaciones e interpretaciones fundamentadas. *Reconoce la diversidad con el fin de afianzar y promover actitudes de respeto y tolerancia. *Evalúa el empleo estratégico y creativo de recursos concretos, visuales, auditivos o audiovisuales para transmitir sus producciones.	*Problematiza ideas, argumentos y opiniones *Reconoce el carácter ideológico, contextual e intencional de la información circulante en diversas fuentes. *Elabora opiniones sobre el tema, ideas, argumentos y elabora conclusiones de textos con estructura compleja, en coherencia con el contexto sociocultural.

E- Aprendizaje autónomo



En una sociedad en la que prima el valor de la capacidad intelectual, del conocimiento, del desarrollo científico y tecnológico y de la capacidad de innovación, como factores básicos de competitividad y de supervivencia, y como elementos claves para el desarrollo económico, social y el mejoramiento de las condiciones de vida y de bienestar individual y colectivos, la educación de las personas se convierte en un asunto estratégico, siendo fundamental el desarrollo de ciertas competencias como la capacidad de pensar, la independencia intelectual y el aprendizaje autónomo. (Amaya de Ochoa G., 2008).

El aprendizaje autónomo no es un aprendizaje de memorización, se refiere a la capacidad de aprender por uno mismo, lo que permite que el/la estudiante autorregule su aprendizaje y tome conciencia del propio pensamiento, es decir, es el conocimiento acerca de cómo se aprende. Este modo de aprendizaje se desarrolla a través de observar en acción las propias conductas adoptadas para aprender y busca que el/la estudiante sea independiente

autogestionando su práctica, es decir, que sea capaz de autorregular sus acciones para aprender y alcanzar determinadas metas en condiciones específicas.

Este tipo de conocimiento es superior al mero uso de rutinas ya que además de observar, el/la estudiante, vigila y controla sus comportamientos para obtener un aprendizaje más efectivo. *De aquí la importancia de que el esfuerzo pedagógico sea orientado hacia la formación de sujetos centrados en resolver aspectos concretos de su propio aprendizaje, y no sólo en resolver una tarea determinada* (Lamas Rojas, 2008). Orientar a los /las jóvenes y adultos a que se cuestionen, revisen, planifiquen, controlen y evalúen su propia acción de aprendizaje, favorece en gran medida a la adquisición de esta capacidad. Otorgar la posibilidad al estudiante de aprender a aprender, forma parte de la tarea educacional en pos de una mejora del estudio personal que conduzca a resultados satisfactorios de aprendizaje de las/ os jóvenes y adultos/as.

Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV
*Manifiesta actitud crítica y creativa frente a los desafíos de aprendizaje. *Muestra iniciativa en la realización de actividades en forma individual y/o grupal. *Reflexiona sobre sus dificultades y reconoce sus potencialidades.	*Realiza esquemas sencillos para organizar el material de estudio. *Diseña estrategias para enriquecer el aprendizaje y solucionar los problemas que surgen. *Reconstruye ideas y construye nuevos significados.	*Propone una organización del tiempo para la resolución de tareas evaluando recursos y fuentes de consultas. *Establece semejanzas, diferencias y relaciones en dos series de categorías de datos, hechos o conceptos, sacando conclusiones pertinentes. *Jerarquiza información y argumenta su posicionamiento.	*Construye nociones conceptuales para lograr dar cuenta de nuevas interpretaciones. *Construye organizadores gráficos (cuadros sinópticos, mapas conceptuales, mapas mentales, esquemas, redes semánticas) y resume el contenido de un texto de estructura compleja. *Incorpora nuevas tecnologías (Internet, bases de datos, redes sociales, software educativo, etc.), en el proceso de toma de decisiones y planificación de actividades.

F- Reconocimiento como sujeto histórico, político y social.

La historia de la humanidad se caracteriza por una multiplicidad de sujetos colectivos portadores de los valores de justicia e igualdad de derechos. Reconocerse como un sujeto con estas características implica pensar en alguien que es capaz de intervenir y transformar su realidad. En las instituciones educativas se producen intercambios humanos intencionados no solo al aprendizaje de nuevos conocimientos, sino también al desarrollo de competencias cognitivas, socio- afectivas, comunicativas y a la construcción de la identidad de los sujetos que la transitan.

“Los espacios formativos de la EPJA, como institución de lo público, se constituyen en el espacio donde quienes la transitan pueden hacer su inscripción en un registro social simbólico y reconocerse como sujetos que, individual y colectivamente tienen derecho a una ciudadanía activa. El reconocimiento de un sujeto histórico, social, político y cultural se inicia en los procesos formativos que le posibilitan el ser inscripto en lo público donde puede reconocer su palabra, decirla y sentir que es escuchada, y a la vez, reconocer y escuchar la palabra de los demás. Así construirán un discurso común, colectivo, que nace de las propias necesidades y deseos superando las limitaciones de un contexto que los excluye de diversas maneras y matices, para instalarse socialmente buscando un lugar protagónico de ciudadanía plena” (ME, 2011).

Por otro lado, es necesario también reconocer que hoy en día los avances en las nuevas tecnologías, también juegan un papel creando otras y nuevas formas de socialización e incluso de construcción de identidad, que al mismo tiempo conlleva riesgos, rupturas y desequilibrios sociales. De esto se desprende que los sujetos que conforman y transitan los espacios educativos deben estar en y desarrollar la capacidad de comprender y transformar su realidad y las de sus semejantes en la búsqueda de un bien común, dentro de un marco de formación de sujetos autónomos, activos y críticos.

Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV
*Manifiesta respeto y compromiso en las relaciones interpersonales y sociales. *Reconoce su lugar	*Reconoce su historia como elemento central para la construcción ciudadana. *Participa en espacios educativos y	*Conoce y ejerce sus derechos y deberes ciudadanos con responsabilidad y sentido solidario. *Lee, interpreta e	* Interviene en su realidad produciendo acciones relevantes y/o transformadoras. *Participa activamente en debates sobre temas

Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV
<p>como sujeto con posibilidad de continuar formándose, en tanto actividad enriquecedora tanto a nivel personal como comunitario.</p> <p>*Cumple con los acuerdos consensuados en el ámbito institucional.</p>	<p>comunitarios</p> <p>*Valora la existencia de identidades diversas.</p>	<p>interpela el propio mundo para transformar el lugar donde vive y convive.</p> <p>*Elabora opiniones razonadas e interviene activamente en charlas y debates.</p>	<p>relacionados con el mundo del trabajo y comparte perspectivas acerca de la complejidad de dicha problemática.</p> <p>*Reflexiona críticamente sobre su posición social y las diferencias sociales producto de una desigual distribución social y económica.</p>

BIBLIOGRAFÍA

- Abdo, S. B. y Lezcano, I. B. (2016). Módulo 1. El desarrollo de las capacidades en la EPJA. Implementación de la estructura curricular modular en la EPJA. Dirección General de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Provincia de Salta.
- Amaya De Ochoa G. 2008. Aprendizaje autónomo y competencias. Congreso nacional de Pedagogía. Conaced – Bogotá, Colombia.
- Dussel, E. (2017). Filosofía del sur. Descolonización y transmodernidad. México: Akal
- Ferreyra, H.; Peretti, G. (2021), Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida. Extraído de https://www.adeepara.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/COMPE_TENCIASBASICAS/RLE3476_Ferreyra.pdf
- Freire, P. (1991). La importancia de leer y el proceso de liberación. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Lamas Rojas, H. 2008. Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. Liber, 14(14): 15-20.
- Ministerio de Educación. 2011. Capacidades de estudiantes y docentes de la educación permanente de jóvenes y adultos. Documento de la Mesa Federal. 45p. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005640.pdf>
- Paredes, A. 2000. Desarrollo de la creatividad. Extraído de <http://alfonsoparedes.4t.com/creatividad2.htm>
- Sotolongo C., P.L. y Delgado D., C.J. 2006. La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 247p.

7

ANEXO 3: ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA *PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA POR PROYECTOS* EN EL MARCO DEL DISEÑO CURRICULAR DEL NIVEL PRIMARIO DE JÓVENES Y ADULTOS

La propuesta de estructura curricular modular que compone el **Trayecto Curricular Integrado para la EPJA** requiere volver a pensar las concepciones de currículum, prácticas de enseñanza y evaluación, y sus posibilidades de organización y planificación. Para esto, se propone el trabajo con planificaciones áulicas a través de proyectos para la enseñanza.

La enseñanza por proyecto habilita el desarrollo de diferentes capacidades en los/as estudiantes, como la autonomía, la capacidad de resolución de problemas, el desarrollo del pensamiento crítico y creativo; y la capacidad de comunicarse ya sea en forma oral o escrita.

En este contexto, resulta pertinente considerar los objetivos que plantea Perrenoud (2000) para desarrollar la metodología de proyecto. En lo que respecta a lo escolar, el autor sostiene que se puede apuntar a uno o varios objetivos, por ejemplo: Lograr la movilización de saberes o procedimientos; Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o de "motivación"; Plantear obstáculos que no pueden ser salvados sino a partir de nuevos aprendizajes, que deben alcanzarse fuera del proyecto; Provocar nuevos aprendizajes en el marco mismo del proyecto; Permitir identificar logros y carencias en una perspectiva de autoevaluación y de evaluación final; Desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva; Ayudar a cada alumno a tomar confianza en sí mismo, a reforzar la identidad personal y colectiva; Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas; Formar para la concepción y la conducción de proyectos.⁴⁶

Asimismo, cada proyecto tiene la finalidad de recuperar la complejidad de los elementos que intervienen en la práctica pedagógica para *anticipar* modos de desarrollo, conservando su carácter de *flexibilidad* sujeto a revisión. Los proyectos poseen una finalidad práctica y situada, por lo que se sugiere evitar la idea de proyectos abstractos utilizables más allá de cualquier tiempo y lugar. Un proyecto, siempre responde a un contexto específico de y para la intervención.

⁴⁶ Extraído de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html

A su vez, la escritura de un proyecto pedagógico áulico es una forma de organizar la práctica docente que apunta a facilitar la articulación entre saberes y la coherencia en la selección y articulación de los diversos componentes del módulo. Entre éstos, se cuentan los objetivos propuestos por el docente, las capacidades esperables, los contextos problematizadores, los campos de contenidos, los núcleos conceptuales⁴⁷, las actividades y la evaluación.

SUGERENCIAS PARA LA ESCRITURA DE UN PROYECTO PEDAGÓGICO ÁULICO

Para iniciar la escritura de un proyecto en un módulo determinado, es fundamental definir en primer lugar aquello que ha de aprender o desarrollar el/la estudiante (capacidades: ver **Anexo N° 2**) en función del contexto problematizador, seleccionando situaciones problemáticas y recorridos posibles según los núcleos conceptuales. En segundo lugar, se explicita el propósito docente, es decir qué se pretende lograr (objetivos de la práctica de enseñanza) y para qué (sentido, relevancia), en relación a los recorridos propuestos.

Cabe señalar que cada módulo puede ser desarrollado por más de un proyecto, los cuales abordan en forma situada diferentes aspectos referidos al Contexto Problematizador. Además, la temporalidad de un proyecto se ve afectada según las distintas variables que intervienen en la práctica educativa, razón por la cual es necesario definir institucionalmente cuáles pueden ser los tiempos estipulados de acuerdo a las necesidades institucionales y las trayectorias educativas.



Aspectos a tener en cuenta para ordenar la escritura

1. Módulo, contexto problematizador, núcleos conceptuales y recorrido de contenidos

En esta instancia se selecciona el núcleo conceptual y el recorrido de contenidos que se trabajarán en el proyecto, en función del módulo, las capacidades y la situación problemática.

Resulta necesario advertir que en cada módulo se encuentran detallados los contenidos a desarrollar en cada núcleo conceptual, pudiéndose agregar otros que se crean convenientes sin perder de vista la articulación entre las disciplinas.

⁴⁷ Los núcleos conceptuales son conceptos generales que agrupan contenidos de diferentes disciplinas unificados por temáticas que se han considerado prioritarias para la formación de la EPJA, por ejemplo; los sujetos en la vida cotidiana, las prácticas e instituciones, y la vida comunitaria y del trabajo.

2. Situación problemática

Enseñar a partir de situaciones problemáticas implica poner en tensión el conocimiento a partir de las decisiones que como docentes se tomen sobre qué enseñar. Las situaciones problemáticas son aquellas que se desprenden a partir de los núcleos conceptuales y del recorrido por los distintos contenidos que se seleccionen. Por otro lado, involucra de manera activa a los/as estudiantes que despliegan diversas capacidades para la resolución y el desarrollo de la situación presentada.

A continuación les proponemos algunas preguntas que pueden orientar la selección de situaciones problemáticas:

- ¿Se advierten problemáticas socio-ambientales en la localidad? (acceso a agua potable, tratamiento del agua, uso de agrotóxicos, urbanización, crecimiento poblacional, deforestación, reconocimiento de especies autóctonas, modos de producción y tratamiento de la tierra, el uso de bienes naturales con fines económicos, otros)
- ¿Se identifican problemáticas sociolaborales que protagonicen los y las estudiantes? (precarización laboral, ingreso al mundo del trabajo, búsqueda de empleo, sistema socioproductivo local y regional, trabajo infantil, el lugar de la mujer en el mundo del trabajo, otros)
- ¿Se identifican problemáticas socio-comunitarias que se consideren importantes atender desde la institución? (vínculos interinstitucionales, con ONG, comisiones vecinales, clubes, centros de salud, otros; reconocimiento de diferentes prácticas culturales e idiosincrasia, identificación de necesidades locales, expresiones culturales y participación ciudadana).



3. Temporalidad

Es importante definir el tiempo de comienzo y finalización para la planificación de las actividades. Esto puede variar dependiendo de la selección de saberes y capacidades que se quieran desarrollar a partir del proyecto seleccionado.

4. Capacidades

Las capacidades son conocimientos, prácticas, experiencias relacionadas con saberes de la vida cotidiana y con prácticas sociales transformadoras de la realidad. En cada módulo se enuncian las capacidades y sus indicadores en función de potenciar el desarrollo de las

mismas. Dependiendo de las características de cada proyecto se pueden pensar otras capacidades específicas y sus respectivos indicadores.

5. Fundamentación

Aquí corresponde explicitar argumentativamente el sentido de lo que se pretende abordar en la situación problemática. Para ello hay que atender al contexto de trabajo, las características de los/as estudiantes y las definiciones institucionales; que posibiliten lograr pertinencia y articulación con los demás módulos y ciclos.

6. Objetivos

Los objetivos indican lo que el docente se propone lograr en ese proyecto. Los mismos se corresponden al módulo desde el que se está trabajando y se orientan a facilitar la evaluación de los aprendizajes en proceso. Para ganar en claridad, se sugiere elaborar los objetivos utilizando verbos en infinitivo.

7. Propuesta de actividades

Las actividades tendrán que estar relacionadas al desarrollo de las capacidades (a través de los recorridos de contenidos del módulo). Para la selección de las acciones a llevar adelante es importante detallar las estrategias y realizar consignas claras en el abordaje reflexivo de las situaciones problemáticas.

8. Criterios de evaluación e instrumentos

Considerando las capacidades seleccionadas y el modo en que se pensó su abordaje, deben definirse los criterios de evaluación que serán considerados a la hora de efectuar un juicio de valor sobre los aprendizajes de los/as estudiantes. Los mismos permiten demostrar el grado de adquisición/construcción de las capacidades que se han puesto en juego en la situación problemática o un proyecto.

9- Bibliografía

Se debe consignar teniendo en cuenta las *Normas Apa*, la bibliografía que se utiliza para la elaboración del proyecto.

EJEMPLO DE PLANIFICACIÓN POR PROYECTO

Cabe destacar que, por un lado, los proyectos no deben forzar el diálogo entre todos los campos de contenido, sino sólo de aquellos que permitan abordar la problemática y

desarrollar capacidades, mediante un proceso de investigación y/o creación por parte de los/as estudiantes. Resulta importante que los/as estudiantes puedan poner en juego sus saberes previos, trabajando en forma relativamente autónoma y con un alto nivel de implicación y cooperación.

Por otro lado, el proyecto debe permitir al docente desarrollar saberes propios de la currícula, desde una perspectiva de enseñanza y aprendizaje en la que se involucre al estudiante en la construcción de los saberes, de manera tal que adquiriera un rol activo en su trayectoria educativa. La presente propuesta, es a partir de la selección de algunas áreas disciplinares de los módulos.

1- Módulo, contexto problematizador, núcleos conceptuales y recorrido de contenidos:

- **Módulo:** 2
- **Denominación del Contexto Problematizador:** Territorio e Identidades en Entre Ríos.
- **Núcleo conceptual seleccionado y recorrido de contenidos posibles:** Territorio, organización comunitaria y actores sociales.

Recorrido de campos de contenidos posibles:

Lengua: La literatura regional litoraleña como expresión cultural. Construcción verbal y descripción del espacio-región. Experiencias de lectura en torno a producciones artísticas representativas de Entre Ríos: poesía y narrativa breve, teatro callejero, canciones.

Ciencias Sociales: La producción cultural de la comunidad: costumbres, valores, tradiciones y sus manifestaciones en el territorio entrerriano.

Ciencias Naturales: La gestión del agua y su importancia en la vida cotidiana. Concientización del cuidado del agua. Distribución de agua potable y vivienda, déficit de los sistemas, carencia en los sistemas de recolección y tratamiento de residuos sólidos urbanos y aguas servidas.

Matemática: Cálculos aritméticos que involucren a los elementos del conjunto Q , particularmente los números decimales (cuatro operaciones básicas), en contextos que involucren situaciones reales que requieran representar, comunicar y comparar los procedimientos utilizados y analizando la pertinencia según el contexto.



2- Situación problemática:

Los festivales populares, las manifestaciones artístico-culturales y la construcción de la identidad entrerriana.

Pregunta que servirá de guía para la planificación:

¿Cómo se configuran las identidades culturales a partir de las manifestaciones artístico-culturales y de los festivales populares de tu localidad/provincia?

3- Temporalidad

Entre dos y tres meses.

4- Capacidades:

- **Comprensión lectora:** Infiere el significado de palabras nuevas o desconocidas.
- **Resolución de problemas:** Identifica y delimita las condiciones de un determinado problema.
- **Comunicación oral, escrita y otros lenguajes:** Elabora conclusiones y sintetiza oralmente diálogos, textos, narraciones orales o lecturas científicas. *Argumenta y/o valida respuestas.
- **Pensamiento crítico y creativo:** Trabaja colaborativamente localizando, evaluando y organizando información.
- **Aprendizaje autónomo:** Reconstruye ideas y construye nuevos significados.
- **Reconocimiento como sujeto histórico político y social:** Reconoce su historia como elemento central para la construcción ciudadana.

5-Fundamentación

Sugerimos

Los festivales juegan un rol de afirmación de una forma identitaria en donde se representa la historia provincial y regional. Surgen como celebraciones religiosas, como revalorización de actividades laborales o costumbres típicas. Las mismas ponen en valor cultural, turístico, gastronómico al lugar donde se realizan, revalorizando su identidad, sus costumbres, y sus



valores comunitarios. Por eso, resulta interesante conocer los festivales populares que existen en la provincia de Entre Ríos para reflexionar acerca de las identidades culturales y las prácticas sociales que confluyen en ellos.

Siguiendo a Benedict Anderson (2003), cada grupo que integra un país/nación intenta mostrar su propia versión de la historia. Así la historia oficial, siempre está expuesta a ser disputada por otras versiones. En este sentido, como advierte Pierre Bourdieu (1987) que no sólo hay ideas acerca de o sobre expresiones culturales, sino que las prácticas están imbuidas de estos sentidos, los flujos de cultura siempre van acompañados entre formas modernas y tradicionales de presentar la cultura.

Con tal propósito, se pretende que los/as estudiantes realicen un proceso de indagación y búsqueda de información referida a festivales populares y/o manifestaciones artístico-culturales de su localidad o de alguna localidad cercana, para poder reflexionar de manera individual y colectiva sobre la identidad cultural. Además, la situación problemática planteada será el punto de partida para desarrollar los contenidos de forma interdisciplinaria.

6. Objetivos

- 
- Reconocer en las diferentes manifestaciones culturales, el resultado de complejos procesos históricos y sus protagonistas (Ciencias Sociales).
 - Conocer la literatura regional litoraleña como expresión cultural de la provincia (Lengua).
 - Promover un uso responsable de los recursos hídricos, entendiendo que el agua es un bien común y fomentar la cultura de la sostenibilidad con bases en los conceptos adquiridos desde las Ciencias Naturales.
 - Reconocer el uso de los números naturales y decimales, resolviendo problemas que involucren las cuatro operaciones básicas, describiendo el proceso elegido y las soluciones obtenidas (Matemática).

7-Propuesta de actividades

Lengua y Literatura

Dentro del Contexto Problemizador Territorio e Identidades en Entre Ríos y del Núcleo conceptual Territorio, organización comunitaria y actores sociales, en el espacio de Lengua y Literatura se puede considerar el siguiente aspecto situacional problemático: las manifestaciones artístico-culturales y la construcción de la identidad entrerriana.

En el marco de la enseñanza de este espacio, se puede problematizar la construcción de la identidad proponiendo el desarrollo de los siguientes contenidos específicos: La literatura regional litoraleña como expresión cultural. Construcción verbal y descripción del espacio-región. Experiencias de lectura en torno a producciones artísticas representativas de Entre Ríos: poesía y narrativa breve, teatro callejero, canciones.

Por ejemplo, se puede partir de una canción tradicional en cuanto expresión cultural de la región. Con el propósito de analizar de qué maneras incide el río y la costa en la construcción de la identidad, el territorio y la organización de al menos cierta parte de la comunidad, y en las acciones de los sujetos que la componen, se plantea la siguiente actividad con sus respectivos momentos:

1- Se propone la escucha de la canción:

Canción a Puerto Sánchez (Chamamé canción)



*Se despierta Puerto Sánchez
en mi Paraná,
la canoa pescadora
se deja llevar.
Un murmullo palanquero
y un lento vadear,
un gurí descalzo juega
con arena, nada más.
Se despierta Puerto Sánchez
en mi Paraná.*

*Yo soy del agua, la canción
que se prendió en el barrancal,
por entrerriano, por paisano soñador.
De la rivera soy el peón,
del río hermano, pescador,
y en Puerto Sánchez,
con guitarra, soy cantor.*

*Los gurises de la costa
qué lindos que son,
melenita despeinada,
sonrisa de sol.
Noche y día mojarreando,
sublime ilusión,
Puerto Sánchez, es un paisaje
donde el cielo azul bajó.
Los gurises de la costa
qué lindos que son.*

(Letra y Música: Jorge Méndez)

La canción constituye una expresión cultural que representa la vitalidad de un paisaje cotidiano de la región y de algunas de las actividades que sus pobladores realizan. En el segundo paso se solicita

2- La lectura de la letra de la canción para

Informarnos de qué trata o habla, preguntando

- 
- a. ¿Hay alguna palabra cuyo significado desconocen?
 - b. ¿Cuáles son los elementos que componen el paisaje, qué acciones se realizan, qué objetos y sujetos aparecen de manera explícita (nombrados) o implícitas?, para luego solicitar que
 - c. Identifiquen los *verbos* y
 - d. Reconozcan *tramas textuales*.

De esta forma se comienza a trabajar la construcción verbal y la trama descriptiva, en la problematización en torno al espacio-región, la cultura, la identidad y las actividades de sus protagonistas o actores sociales.

En un tercer paso se les puede solicitar que:

3- Utilicen verbos, adjetivos y sustantivos de la letra de la canción para contar-redactar y describir en un párrafo situaciones y/o manifestaciones culturales que consideren cercanas a sus vidas cotidianas, agregándole palabras, acciones (verbos), sustantivos y adjetivos propios de sus contextos existenciales (se puede incorporar la composición de imágenes

para la toma de la palabra preñada de mundo). Seguido de esto, y con el acompañamiento del docente, se comparte lo producido a modo de lectura.

4- Por último, puede indagarse interrogando: ¿conocen otras canciones que hablen de la vida y sentimientos de sus pobladores/as?

Las preguntas se dosifican, ordenan y despliegan oralmente según cómo se desarrolle la interacción en el aula, atendiendo a un punto de vista pedagógico. De esta manera se puede ir “jugando”, creando ciertas condiciones de diálogo para la problematización de la propia identidad, es decir, de la auto-representación que los sujetos en educación (estudiantes, docentes...) tienen de sí mismos, individual y colectivamente.

Ciencias Sociales

Dentro del Contexto Problemizador Territorio e Identidades en Entre Ríos y del Núcleo conceptual Territorio, organización comunitaria y actores sociales, en el espacio de Ciencias Sociales se puede considerar el siguiente aspecto para la problematización.

Diamante es un municipio del departamento Diamante (del cual es cabecera) en la provincia de Entre Ríos, República Argentina. El municipio comprende la localidad del mismo nombre y un área rural.

El lugar se hallaba poblado con el nombre de *Punta Gorda* cuando, en 1832 durante el gobierno de Pascual Echagüe, se afincaron allí un grupo de familias guaraníes que contaban con un alcalde, procedentes de Bella Unión en Uruguay. El pueblo **El Diamante** fue fundado el 27 de febrero de 1836, día en que el Congreso provincial lo sancionó por ley.

Antiguos/as pobladores/as de Entre Ríos:

El actual territorio entrerriano estaba habitado, antes de la llegada de los conquistadores españoles, por poblaciones indígenas que desarrollaron culturas particulares: Guaraníes, Chanás y Charrúas, divididos, a su vez, en subgrupos culturales. La **cultura Chaná**, vinculada a la etnia Charrúa, estuvo presente en todo nuestro territorio como así también en la desembocadura del río Uruguay, las orillas e islas del curso inferior del Paraná, en lo que actualmente es la República Oriental del Uruguay, parte de lo que actualmente es la Provincia de Buenos Aires, Santa Fe y hasta en el sur de la provincia de Corrientes



Te invitamos a investigar sobre esta comunidad que pobló este territorio:

- ¿Cómo era la forma de vida de los *primeros pobladores* de la provincia? ¿Desde *cuándo* habitaron esta región?

A partir del visionado del siguiente material audiovisual reflexionar sobre la vida de estas comunidades.

Video 1:

Las aventuras de Calá: Serie de dibujos animados entrerriana basada en la vida de un niño de origen Chaná a través de quien podemos conocer las costumbres, creencias y la lengua de estos pueblos.

Video 2:

Lantéc Chana: Blas Jaime es el último heredero de la lengua Chaná, etnia nativa de Sudamérica que se consideraba extinguida. Hoy es reconocido por la Unesco como el último Chaná parlante en el mundo.

Sugerencias para abrir el debate:

¿En tu comunidad hay personas que se reconocen como descendientes de pueblos indígenas?

¿Qué elementos de la cultura local reflejan la existencia de estas comunidades?

Ciencias Naturales

Llamamos “cultura del agua” al conjunto de modos y medios utilizados para la satisfacción de necesidades fundamentales relacionadas con el agua y con todo lo que dependa de ella. Incluye lo que se hace con el agua, en el agua y por el agua para ayudar a resolver la satisfacción de algunas de estas necesidades fundamentales. Se manifiesta en la lengua, en las creencias (cosmovisión, conocimientos), en los valores; en las normas y formas organizativas; en las prácticas tecnológicas y en la elaboración de objetos materiales; en las creaciones simbólicas (artísticas y no artísticas); en las relaciones de los hombres entre sí y de éstos con la naturaleza y en la forma de resolver los conflictos generados por el agua. La cultura del agua es por lo tanto, un aspecto específico de la cultura de un colectivo que comparte, entre otras cosas, una serie de creencias, de valores y de prácticas respecto de ella (CanalEduca, 2015, p.38).

El agua es un recurso fundamental de los pueblos, es utilizada para satisfacer necesidades físicas como alimentos, vestimenta, transporte y otros bienes durables como vivienda, el estado de salud. Tomando estos argumentos, lo trabajado en las clases y la idea de cultura del agua como punto de partida desde el área de Ciencias Naturales pueden abordarse actividades tales como:

- Hacer un mural (en papel) de un río con diferentes elementos, algunos contaminantes y otros propios del río. A su vez pueden incluirse elementos que se utilicen para satisfacer necesidades específicas, como por ejemplo alimentación. Con este montaje los/las estudiantes podrán tomar conciencia sobre el cuidado del agua, los bienes y servicios que brindan los cuerpos de agua y trabajar buenos hábitos para evitar la contaminación del agua.
- A partir del mural anterior y entendiendo que en muchos lugares el agua de consumo proviene de cuerpos de agua superficiales, se puede realizar una experiencia con materiales muy sencillos para conocer qué características debe cumplir el agua para su consumo (color, olor y sabor). Para ello pueden analizar varias muestras para comprobar cuáles cumplen con estos criterios básicos necesarios. Como inicio de la actividad puede preguntarse a los y las estudiantes:
 - ¿Qué cualidades y características creen que debe tener el agua que bebemos? ¿Puede tener el agua un ligero color y ser potable? Apuntar las respuestas en el pizarrón.
 - Posteriormente preparar varios vasos transparentes con diferentes muestras como por ejemplo: 1 vaso con agua de la canilla o mineral, 1 vaso con agua y colorante o alguna infusión oscura, 1 vaso con dos o tres gotas de vinagre, 1 vaso con agua con sal, 1 vaso de agua con harina y 1 vaso con agua y bicarbonato.
 - Los/las estudiantes deberán analizar el olor, color y sabor de los diferentes vasos con agua y decidir cuál o cuáles son aptas para el consumo y por qué. Para comprobar si el agua tiene sabor pueden mojarse ligeramente el dedo o usar una cucharita.
 - Para sistematizar la información podrían ir completando un cuadro como el que sigue.



N° de muestra	Olor	Color	Sabor	¿Es aceptable para su consumo?

Matemática

Las fiestas populares tradicionales, son una muestra característica de la cultura y por ende de la identidad cultural. Resumen elementos socioculturales que son reflejo de una época. Así desde la prehistoria, la matemática como otras ciencias han ayudado al hombre a resolver problemas prácticos. La matemática se caracteriza por ser una actividad humana orientada a la resolución de problemas, que le surgen al hombre en su accionar con el medio. De aquí la importancia de resignificar la relación docente- estudiante-saber-capacidades, garantizando a partir de saberes matemáticos la inserción sociocultural, desarrollando habilidades matemáticas que le posibiliten trabajar e intensificar las capacidades que exige la sociedad actual, como lo son la autonomía, la creatividad, la interpretación, el pensamiento crítico entre otras.



La siguiente es una posible actividad que se puede presentar a los/as estudiantes del nivel, en la cual el conocimiento matemático adquiere sentido, ya que le permite resolver una situación de manera reflexiva y no como un mero trabajo aritmético con números racionales.

Pensamos cómo determinar la cantidad de dinero necesaria para concurrir una noche a la Fiesta Nacional de Folclore de la ciudad de Diamante y analizar las distintas opciones que se plantean en cuanto a la elección del medio de transporte, y si es necesario o no alojarse una noche en el lugar.

¿Los ayudamos a Facundo y Adriana? Escribí cómo lo haces. Facundo y Adriana viven en Santa Fe, quieren ir a la fiesta e invitan a sus amigos Laura y Julián que aceptan muy entusiasmados. Pero antes del viaje, tienen que averiguar varias cosas:

→ Facundo tiene un auto que recorre **10 km con cada litro de nafta y cada litro cuesta \$.....**

→ La distancia entre Santa Fe y Diamante es de.....Km

a) ¿Cuánto dinero gastarían si van en auto?

El **pasaje** de colectivo cuesta \$ 215,75

b) ¿Cuánto dinero gastarían si van los cuatro en colectivo?

También es necesario tener en cuenta que el **costo de la entrada es de \$500**

Una vez en la fiesta, la música los invita a bailar y se divierten muchísimo. Piden una cerveza y una gaseosa de 1,5 litro, dos choripanes y una docena de empanadas.

→ El **total** de la compra es de **\$1266,35**. Si cada **choripán** cuesta \$175, las **empanadas** \$450 y la gaseosa \$278,50.

c) ¿Cuánto vale la cerveza?

→ Más tarde compran **dos cervezas más y una gaseosa de 2 litros, pagan \$691,50**

d) ¿Cuánto sale la gaseosa de 2 litros?

→ Como la fiesta se extiende hasta la madrugada, no les parece conveniente regresar manejando en caso de ir en auto, así que deciden buscar un lugar donde **hospedarse** y saben que el **costo es de \$1200 por persona**.

e) **Mostrar** a través de un **cuadro** las distintas opciones que tomaron para viajar (**entrada - medio de transporte - alojamiento - otros gastos**).

f) Determinar el **costo total en cada caso**.

8-Criterios e instrumentos de evaluación:

A partir de los indicadores seleccionados para el abordaje de las capacidades desde los diferentes campos de contenidos, podría plantearse una rúbrica de evaluación (como se muestra en el anexo 3) en donde no solo queden en evidencia los criterios de evaluación de los diferentes campos, sino para que los y las estudiantes puedan acceder y conocer de qué manera serán evaluados.



9- Bibliografía:

- Borsotti, C. (2009). Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas. Capítulo II: La situación problemática. Argentina: Miño y Dávila, 30-43 p.
- CanalEduca. (2015). ¡Actívate por el agua! Guía de actividades educativas sobre el agua. 78p.
- Duschatzky, S.; Farrán, G. y Aguirre, E. (2010). “Escuelas en Escena. Una experiencia de pensamiento colectivo”, Capítulo 3: “¿Algún problema?”. Paidós, Colección Voces de la educación. Buenos Aires, 166p.
- Pastor Martín, J. y Ovejero Bernal, A. (2006). Michel Foucault, un ejemplo de Pensamiento Postmoderno. A Parte Rei 46, Julio. Disponible: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei>

Portal Aprender:

- <https://aprender.entrerios.edu.ar/los-antiguos-pobladores-de-entre-rios/>

7

ANEXO 4: ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DE CAPACIDADES EN EL MARCO DEL DISEÑO CURRICULAR DEL NIVEL PRIMARIO DE JÓVENES Y ADULTOS

¿Qué es evaluar? Perspectiva en el marco del Diseño Curricular Modular

El juicio de valor que la evaluación realiza se basa y se nutre del diálogo, la discusión y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada. (Santos Guerra: 1993)

La evaluación de los aprendizajes constituye un campo complejo, no es neutra, sino que responde a una determinada concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta concepción es la que, como docentes nos permite tomar decisiones acerca de ¿qué evaluó?, ¿cómo evaluó?, ¿para qué? Subyace a estas preguntas la necesidad de reflexionar sobre las prácticas evaluativas, considerando sobre todo que **el trayecto curricular modular tiene como eje central trabajar en relación con el desarrollo de capacidades y recorridos de contenidos desde las distintas disciplinas**. A la hora de evaluar se pondrán en juego diversas metodologías en vinculación con la propuesta de enseñanza y sin perder de vista que la misma es de **la totalidad del módulo**, viéndose reflejada en el proyecto de acción del mismo.



El proyecto de acción *consistirá en el desarrollo de actividades culturales, productivas, políticas y ecológicas que respondan a diversas necesidades sociales que son consideradas significativas a nivel local, provincial y regional. Supone el compromiso afectivo y la comprensión conceptual de los conocimientos requeridos para su planificación y desarrollo práctico*⁴⁸. Implica resignificar el conocimiento escolar a partir de situaciones problemáticas concretas y acciones que permitan desarrollar ciertas capacidades. Por otro lado, las diferentes actividades que propone cada campo de contenido, serán insumos para la evaluación específica de cada disciplina.

La evaluación tal como lo define Santos Guerra (1993) es *cualitativa, formativa, democrática, procesual, participativa*, en este sentido, la entendemos como parte integral de las planificaciones didácticas por proyectos de cada módulo. De allí la importancia de pensar en

⁴⁸ Documento: “Hacia la estructura curricular de la educación de Jóvenes y Adultos” Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. 2011

un modelo evaluativo que permita potenciar **los saberes y las capacidades** de los/as estudiantes, poniendo énfasis en que los saberes se despliegan o se construyen.

Planificación de la evaluación

En el presente diseño curricular instamos a asumir la evaluación en sentido democrático, por lo tanto, quien o quienes planifiquen el dispositivo tiene la obligación de enunciar y elaborar acuerdos con los/as estudiantes para que el proceso de evaluación sea transparente y se disponga a una permanente revisión. *La evaluación es parte del aprendizaje, es generadora de aprendizajes, es aprendizaje. Esto significa que de ninguna manera constituye un apéndice de aquel, sentido que tantas veces desde la práctica se le ha otorgado. En el aula, la evaluación sólo tiene razón de ser si se la coloca “al servicio” del aprendizaje. Ello implica que no conforma un fin en sí misma, sino que se asume como un dinamizador y orientador indispensable de aquel proceso.* (Perassi, Z. 2013).

Por lo cual, entendemos que el proceso de enseñanza y la planificación didáctica para los recorridos de contenidos por módulos y el desarrollo de capacidades, requieren de un/a docente que asuma que este enfoque merece el diseño de una evaluación continua, participativa y formativa. Por otro lado, las intervenciones pedagógicas implican definir estrategias de enseñanza orientadas a desarrollar las capacidades seleccionadas, a partir de situaciones complejas o situaciones problemáticas, el abordaje de un conjunto de saberes prioritarios que los/las estudiantes necesitarán aprender, determinar los principales criterios y los procesos de evaluación en función de la estrategia de enseñanza, que permita evaluar si los/as estudiantes han desarrollado las capacidades seleccionadas y construir procesos de autoevaluación.

Como sostiene Alvarez Méndez (2001), *la evaluación que aspira a ser formativa tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella.* En este sentido, apuntamos a una planificación de la evaluación desde esta perspectiva, construyendo nuevas posibilidades de aprendizajes con los/as estudiantes en pos del descubrimiento de nuevos saberes.

Instrumentos de evaluación

Para la planificación de la evaluación es pertinente prever que aquello planificado es lo que se quiere evaluar, y si es necesario, efectuar los ajustes convenientes antes de construir y decidir el instrumento adecuado para las situaciones planteadas.

Existen una gran variedad de instrumentos de evaluación que pueden ser clasificados de diferentes maneras, según los propósitos de la misma y el momento en qué se realice. El valor de un instrumento de evaluación no está dado en sí mismo, sino que resulta necesario pensar en cada caso su pertinencia en relación con el objeto de estudio, los sujetos con que se trabaja, y la situación particular en que la enseñanza tiene lugar.

A continuación dejamos algunos instrumentos a modo de ejemplo:

A- Escritos: producciones de textos breves, respuestas de cuestionarios, biografías, etc.

B- Orales: comentario de texto, respuestas a preguntas y/o reflexiones realizadas por la/el docente.

C- Portafolio: como instrumento de autoconocimiento a través de la autoevaluación del aprendizaje, no de los contenidos sino de la forma en que han sido adquiridos, permitiendo mejorar los procesos de aprendizaje, ya que tanto estudiantes y docentes adquieren rol activo en la evaluación. Si bien la construcción es por parte del alumno/a, requiere del apoyo del docente. Es un instrumento que facilita recoger una selección de los trabajos realizados, proporcionando información sobre el proceso de aprendizaje a lo largo de un tiempo determinado, favoreciendo y potenciando **capacidades** como la autonomía y el pensamiento crítico y reflexivo.

Este instrumento puede ser **escrito o digital** y le permite al alumno/a recopilar aquellas actividades que le resultaron significativas, realizando valoraciones y/o reflexiones sobre las mismas, con el fin de identificar cuáles son los recursos o las actividades educativas que le permiten aprender mejor un determinado saber.

Para su diseño (escrito o digital) *considerar posibles secciones que muestren evidencias de:*

Actividades experimentales, actividades TIC, actividades de investigación, lecturas, mapas conceptuales, videos, actividades por fuera del establecimiento educativo, audios, resúmenes, reportes, etc.



-Se deben establecer criterios para construir el portafolio, por ejemplo:

- El/la estudiante debe participar en la selección de los trabajos que se integrarán.

Por ejemplo, si se le solicita que realice un esquema gráfico, definir si es un mapa conceptual, un cuadro sinóptico, etc.

- Rúbrica: se hace una descripción de los criterios con los que se evaluará el trabajo, así como la calificación (numérica o conceptual) otorgada a cada uno de ellos.
- Orales: el/la o los/as docentes realizan preguntas, generalmente en base a las mismas respuestas de sus estudiantes.

D- Listas de cotejo o seguimiento: son un instrumento utilizado generalmente por el/la docente para realizar el seguimiento de sus estudiantes, pero que puede proponérselo al/la estudiante como instrumento de coevaluación. Este instrumento permite saber en qué grado se han alcanzado los objetivos ya sea relacionados a saberes como a capacidades desarrolladas.

A modo de ejemplo, se presenta una posible “lista de seguimiento”:

CRITERIO	INDICADOR	SI	NO	En ocasiones	Evidencia (se describe aquello que se observa)
Lectura de textos	Interpreta información implícita en textos.				
	Relaciona datos presentados en distintos formatos.				
	Selecciona información pertinente para los objetivos propuestos.				
	Interpreta de manera crítica el contenido de los textos.				
Resolución de problemas	Utiliza saberes previos				
	Fundamenta sus decisiones				
	Analiza propiedades				

	Reflexiona sobre sus errores, buscando un nuevo camino de solución.				
	Explora regularidades				

E- Rúbricas de Evaluación: son guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados. Son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento. Indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes. Permiten que los estudiantes identifiquen con claridad la relevancia de los contenidos y los objetivos de los trabajos académicos establecidos (Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2013). A continuación mostramos un ejemplo contemplando la capacidad de Resolución de Problemas.

CAPACIDAD	INDICADOR	NIVEL			
		Sobresaliente	Muy Bueno	Bueno	Regular / Insuficiente
Resolución de problemas	Emplea diversas representaciones para un mismo concepto.	Organiza correctamente todas las opciones presentadas.	Organiza correctamente algunas de las opciones presentadas.	Organiza correctamente al menos dos de las opciones presentadas.	Organiza de forma incorrecta las opciones presentadas.
					No realiza la actividad.
		Construye correctamente una línea de tiempo caracterizando de manera pertinente el contexto histórico.	Construye correctamente una línea de tiempo caracterizando el contexto histórico con algunas omisiones.	Construye con dificultades una línea de tiempo caracterizando el contexto histórico con omisiones importantes.	Construye de manera errónea una línea de tiempo y caracteriza el contexto histórico con marcados errores.
					No realiza la actividad.
		Identifica correctamente los objetos de análisis	Identifica correctamente los objetos de análisis con algunas	Identifica los objetos de análisis con muchas dificultades	Identifica incorrectamente los objetos de análisis

			omisiones		No realiza la actividad
	Analiza críticamente diferentes producciones culturales.	Responde correctamente a todas las preguntas efectuando las operaciones mentales necesarias.	Responde correctamente algunas de las preguntas efectuando las operaciones mentales necesarias.	Responde correctamente a una de las preguntas efectuando las operaciones mentales necesarias.	Responde incorrectamente a las preguntas.
					No realiza la actividad.
		Clasifica correctamente todos los ingredientes listados y las mezclas.	Clasifica correctamente algunos de los ingredientes listados y las mezclas.	Clasifica correctamente al menos uno de los ingredientes listados y las mezclas.	Clasifica incorrectamente los ingredientes listados y las mezclas.
					No realiza las actividades.
		Valida correctamente sus producciones	Valida correctamente sus producciones con algunas omisiones	Valida con muchas dificultades sus producciones	Valida incorrectamente sus producciones
					No realiza la actividad

PROYECTO DE ACCIÓN: ¿QUÉ ES Y CÓMO PENSAR SU CONSTRUCCIÓN?



Cómo mencionamos en el Diseño Curricular, *todo Proyecto de Acción parte de pensar qué situaciones problemáticas les permite a los/as estudiantes desarrollar determinados contenidos de las áreas y ciertas capacidades.* En este sentido, *los proyectos de acción* son una forma de apropiarse, construir y organizar el conocimiento promoviendo aprendizajes significativos y productivos para los jóvenes y adultos por lo que se los considera generadores de procesos de aprendizaje.⁴⁹

El proyecto de acción debe habilitar saberes y acciones concretas integrando las diferentes disciplinas a través por ejemplo de: espacios de lectura, escritura, resolución de problemas, operaciones matemáticas, trabajo de experimentación, intervenciones en los espacios comunitarios barriales, visitas educativas, etc. con el objetivo de acreditar el módulo. De aquí que dicho proyecto se relacione con las situaciones problemáticas pensadas y abordadas en

⁴⁹ Hacia la Estructura Curricular de la EPJA. Inc. 4.1.2.

cada módulo, actuando sobre la realidad para transformarla, involucrando así la selección de actividades contextualizadas.

Sugerencias para la escritura de proyectos de acción

Algunos interrogantes que pueden orientar la escritura de los Proyectos de Acción son los siguientes:

¿Qué queremos hacer?

Fundamentación. Construir y organizar el conocimiento promoviendo aprendizajes significativos.

¿Para qué lo queremos hacer?

Objetivos generales y específicos.

¿Dónde lo vamos a hacer?

Ubicación del proyecto.

¿Cómo lo vamos a hacer?

Actividades que vamos a desarrollar.

¿Cuándo lo vamos a hacer?

Calendario o cronograma.

BIBLIOGRAFÍA



- Álvarez Méndez, J.M. (2001) "Evaluar para conocer, examinar para excluir". Madrid. Morata.
- Camilloni, A. Celman, S. y otros. (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y M. del Carmen Palou de Maté. PAIDÓS. Buenos Aires. Barcelona. México
- Perassi, Z. (2013) La importancia de planificar la evaluación. Aportes para debatir la evaluación de aprendizajes. Argonautas Nº 3: 1 - 16
- Santos Guerra Miguel A. (1993) La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Capítulo II, La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora.

ANEXO N° 5: PLANILLA DE SEGUIMIENTO

Institución: _____										Localidad: _____																					
Estudiante: _____										DNI: _____																					
CAPACIDADES					Comprensión lectora				Resolución de problemas				Comunicación oral, escrita y otros lenguajes				Pensamiento crítico y creativo				Aprendizaje autónomo				Reconocimiento como sujeto histórico político y social				ASISTENCIAS		
MÓDULO					1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	Asistencia	Inasistencia
CAMPO DE CONTENIDOS	Lengua y Literatura																												1		
	Ciencias Naturales																												2		
	Ciencias Sociales																												3		
	Matemática																												4		
	TIC																								Escala de ponderación Capacidades						
	Formación Laboral																								MB	Muy Buen Desempeño					
	Espacio Artístico-Expresivo																								BD	Buen Desempeño					
																									EP	En Proceso					
NOTA PROYECTO DE ACCIÓN (PA)					Módulo 1:				Módulo 2:				Módulo 3:				Módulo 4:				Escala de calificaciones PA										
																									10	Sobresaliente					
Firma Director/a																					9	Distinguido									
Firma Coordinador/a																					8-7	Muy Bueno									
Firma Estudiante																					6	Bueno									
Firma Interesado/a																															

ANEXO N° 6: CUADRO DE CALIFICACIONES

Institución: Localidad: Departamento: Año:										
Ciclo de:	Alfabetización	Formación Integral	Formación por proyectos							
Módulo N°: _____ Contexto problematizador: _____										
N° de orden	Nombre y Apellido	D.N.I.	Lengua y Literatura	Matemática	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales	Formación Laboral	Espacio artístico – expresivo	TIC	Observaciones
Promovidos										
No promovidos										
Total										

.....
Firma docente

.....
Sello

.....
Firma del/la Rector/a

ANEXO N° 7: BOLETÍN DE CALIFICACIONES

Institución: _____

Estudiante: _____ DNI: _____

CAMPOS DE CONTENIDO	CICLO DE ALFABETIZACIÓN	CICLO DE FORMACIÓN INTEGRAL		CICLO DE FORMACIÓN POR PROYECTOS	Escala de calificaciones	
	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	10	Sobresaliente
Lengua y Literatura					9	Distinguido
Ciencias Naturales					8-7	Muy Bueno
Ciencias Sociales					6	Bueno
Matemática						
TIC						
Formación Laboral						
Espacio Artístico-Expresivo						
Firma Director/a						
Firma Coordinador/a						
Firma Estudiante						
Firma Interesado/a						
Observaciones:						

PROMOCIÓN

El/la estudiante..... DNI N°.....
aprobó el módulo..... de la Educación primaria de Jóvenes y Adultos.

Lugar y fecha:.....

.....
Firma Responsable del establecimiento

PASE

El/la estudiante..... DNI N°.....
del módulo..... inscripto en el registro
bajo N° Solicita pase para la Escuela/Centro N°.....
.....por.....

Lugar y fecha:.....

.....
Firma del/la estudiante o interesado/a

.....
Firma Responsable del establecimiento



PROVINCIA DE ENTRE RÍOS
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos

Educación Primaria
BOLETÍN DE CALIFICACIONES

Estudiante:.....

DNI:.....

Escuela/Centro N°.....

Localidad:.....

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a todos y todas quienes formaron parte del proceso para que este Diseño pueda concretarse: Equipo Técnico y Contenidistas a cargo de la redacción de la Resolución 3680/18, Supervisores y Supervisoras, Equipos Directivos y Docentes. Sus aportes y acompañamiento hicieron posible que se concrete este proyecto.

