

Versión para la discusión de la comisión AD HOC
“Diseño de la Estructura Curricular de la EPJA”.

BASES PARA EL DISEÑO DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA EPJA

Mayo - Septiembre 2011

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

EL SENTIDO POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN¹

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

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

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

Primer Documento elaborado por su administración al frente de la Secretaría de Educación de São Paulo, el 1 de Febrero de 1989.

¹Texto extraído de Bolton (2006)

ÍNDICE

PALABRAS DE PAULO FREIRE	3
1. INTRODUCCIÓN	6
2. PROPÓSITOS	6
3. PUNTO DE PARTIDA	6
3.1. ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DEL DOCUMENTO BASE	6
3.2. ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES	7
4. CRITERIOS BÁSICOS A TENER EN CUENTA EN EL PROCESO DE DISEÑO DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR	8
4.1. LA COHERENCIA CON EL DOCUMENTO BASE Y LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES.....	8
4.2. LA JUSTICIA CURRICULAR	9
4.3. LA PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA EPJA	9
4.4. LA FLEXIBILIDAD Y APERTURA AL CAMBIO	10
5. VISIÓN ORIENTADORA	10
5.1. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA y PROYECTO DE ACCIÓN	11
5.1.a. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	11
5.1.b. PROYECTO DE ACCIÓN	11
5.2. CAPACIDADES Y CONTENIDOS	12
5.2.a. CAPACIDADES GENERALES	12
5.2.b. CAPACIDADES ESPECÍFICAS	12
5.2.c. NÚCLEO CONCEPTUAL	13
5.3. ¿EN QUÉ SENTIDO HABLAMOS DE MÓDULOS?	14
6. COMPONENTES DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR MODULAR	15
6.1. LOS TRES EJES BÁSICOS	15
7. PROCESO DE ESPECIFICACIÓN CURRICULAR	17
8. ANEXO.....	19
9. BIBLIOGRAFÍA.....	20

1. INTRODUCCIÓN

La Resolución N° 118/10 CFE constituye un paso trascendente en pos de afianzar la identidad de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos acorde con los principios, fines, criterios y objetivos establecidos para el sistema educativo en las Disposiciones Generales de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y específicamente con lo expresado en el Capítulo IX para nuestra modalidad.

Los documentos aprobados por la Resolución mencionada, “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - *DOCUMENTO BASE*” y “*LINEAMIENTOS CURRICULARES para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*”, delimitan algunos aspectos y a la vez señalan las bases para avanzar hacia el logro de un Diseño de la Estructura Curricular de la EPJA.

La magnitud y complejidad de esta tarea motivó la decisión de conformar una Comisión Ad hoc que se aboque a realizar una propuesta para ser presentada ante la Mesa Federal de la EPJA.

A efectos de orientar el trabajo de la Comisión para elaborar el diseño de la estructura curricular, el equipo técnico de la Dirección Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos ha elaborado el presente documento con la consultoría de la profesora Mónica Ghirelli, en el que se ha tenido en cuenta lo trabajado desde el año 2008 en los diversos encuentros con los representantes jurisdiccionales de la modalidad.

2. PROPÓSITO

El propósito de este documento es aportar, a la Comisión Ad hoc que se conforme, el punto de partida ineludible para elaborar la propuesta de diseño de la estructura curricular de la EPJA y a la vez brindar una visión orientadora como así también algunos criterios básicos que consideramos son indispensables para conformar dicha propuesta.

3. PUNTO DE PARTIDA

Toda propuesta de Estructura Curricular de la EPJA deberá considerar ineludiblemente las características, concepciones, propósitos y definiciones reflejadas en los documentos aprobados en la Resolución N° 118/10 CFE: “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - *DOCUMENTO BASE*” y “*LINEAMIENTOS CURRICULARES para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*”.

Es por ello que a continuación se señalan los conceptos más relevantes que se desprenden de ambos documentos relacionados al diseño de la estructura curricular:

3.1. ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DEL DOCUMENTO BASE

- » La educación es una herramienta privilegiada para:
 - la transformación de la sociedad,
 - formadora de sentido crítico, de toma de conciencia de problemas

sociales y ambientales, y se define desde una perspectiva problematizadora, crítica y emancipadora, que requiere reflexión, análisis y acción transformadora.

- Es una educación que brinda herramientas de análisis, de crítica y transformación de la sociedad. Motiva a proponer cambios, a ser creativos, a construir solidaria y colectivamente una sociedad mas justa.
- » Los jóvenes y adultos además de sujetos de aprendizaje son productores de conocimiento y transformadores del medio en el cual se desenvuelven.
- » Los jóvenes y adultos son portadores de conocimientos, saberes y experiencias.
- » La escuela y la vida no podrán ser presentados como mundos contrapuestos. 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.
- » El modelo institucional de la modalidad incluye la participación democrática de todos los actores así como su apertura hacia la comunidad y las diferentes organizaciones.
- » Brindar educación flexible y de calidad que respete la relevancia social de los saberes que se transmiten.
- » Incluir como espacios de enseñanza a los ámbitos no escolarizados, tales como los laborales, los de la sociedad civil y otros ámbitos del Estado.
- » Todo proceso formativo debe partir de la especificidad de los sujetos y ser adaptable a las características de los destinatarios y las necesidades y requerimientos del contexto en que se desenvuelven.
- » Respetar el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.
- » Reemplazar la idea de alcanzar determinados logros educativos “cumpliendo una cantidad de horas predeterminadas”, por la de alcanzarlos “cumpliendo con determinados objetivos de aprendizaje”.
- » Reconocer y validar los saberes construidos a partir de la experiencia social, cultural y productiva.
- » Los ejes y aportes de la Educación Popular son fundamentales en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Estos aspectos del DOCUMENTO BASE implican un desafío posible de realizar. Supone estar dispuesto a iniciar un proceso que debe comenzar con la conciencia que es necesario desaprender un estilo de enseñanza que Paulo Freire llamaba educación bancaria, para reaprender el oficio de ser educador de jóvenes y adultos desde una práctica educativa emancipadora y co-creadora de otros mundos posibles.

3.2. ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES:

- » Diseño curricular modular basado en criterios de flexibilidad y apertura.

- » Sistema centrado en la carga de trabajo total, que supone considerar, junto con las horas que el estudiante está en contacto con el docente, las que deba emplear en actividades independientes. Total de 4.600 horas reloj, distribuidas en los niveles y ciclos formativos de la modalidad.
- » Lograr la equiparación de las intensidades de formación entre programas de diferentes instituciones, modalidades y/o jurisdicciones, la movilidad del estudiante en el sistema educativo en todo el territorio nacional y la homologación de estudios y la convalidación de saberes obtenidos en otros ámbitos.
- » El enfoque del aprendizaje basado en el desarrollo y construcción de CAPACIDADES GENERALES y específicas.
- » Comprender al aprendizaje en términos de **capacidades esperables, implica relacionar y ligar los conocimientos con prácticas sociales que se caractericen por ser socialmente productivas, políticamente emancipadoras, culturalmente inclusivas (Cullen, 2009) y ecológicamente sostenibles.**
- » El listado y desarrollo de CAPACIDADES GENERALES de cada nivel así como de cada área o campo de saber, se deberá realizar de manera tal que los jóvenes y adultos puedan integrar los conocimientos y saberes a su vida cotidiana y a su realidad circundante. Por ello se establecieron como centrales y básicos los 3 ejes que se mencionan a continuación:
 - Las interacciones humanas en contextos diversos
 - Educación y trabajo
 - La educación como fortalecimiento de la ciudadanía
- » Los ciclos formativos: El Nivel Primario está conformado por 3 ciclos y el Nivel Secundario por 2.

4. CRITERIOS BÁSICOS A TENER EN CUENTA EN EL PROCESO DE DISEÑO DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR

4.1. LA COHERENCIA CON EL DOCUMENTO BASE Y LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES

En el punto 2 se hace referencia a que tanto el DOCUMENTO BASE como los LINEAMIENTOS CURRICULARES deben ser considerados el punto de partida ineludible de un diseño curricular de la EPJA. Es por ello que la coherencia entre dicho diseño y estos documentos se considera como uno de los criterios prioritarios a tener en cuenta.

4.2. LA JUSTICIA CURRICULAR

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

Resignificamos algunos aspectos presentados por Connell (2006), cuando propone los principios que guiarán un diseño curricular que conduzca a la justicia social. La estructura curricular debe expresar:

1. Los intereses de los sectores en situación de exclusión y la perspectiva de las clases subalternas: los intereses de los sectores excluidos de una vida digna e igualitaria, los valores culturales de las clases subalternas y de las subculturas juveniles, el sentido que le dan a la vida y a la muerte, los saberes adquiridos en la experiencia social, política, productiva y ecológica.

2. Las diversas formas en que se manifiesta la desigualdad social y la depredación de la naturaleza en el sistema capitalista vigente: la práctica social actual reconoce una serie de modelos principales de desigualdad de género, clase, etnia, de desvaloración de las lenguas maternas y expresiones lingüísticas populares, tanto a escala nacional como regional y mundial.

3. La participación ciudadana: La democracia implica la participación activa de los ciudadanos en la toma de decisiones en cuestiones que afectan a la vida cultural, política, económica y ecológica a nivel comunitario, provincial y nacional. “No es posible una democracia en la que algunos “ciudadanos” sólo reciben las decisiones que otros han tomado” (Connell, 2006:67).

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

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

4.3. LA PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA EPJA

Es esencial considerar lo que significa el cambio curricular propuesto por el Documento Base y los LINEAMIENTOS CURRICULARES para los docentes de la EPJA.

Del mismo modo, es imprescindible tener en cuenta la participación de los docentes en el diseño de la estructura curricular que estamos proponiendo.

Sabemos que uno de los actores protagónicos que hacen posible o imposibilitan los cambios educativos en la práctica cotidiana, son los docentes. Son ellos los que pueden ser la fuerza generadora del cambio áulico e institucional cuando perciben y se convencen que los cambios propuestos favorecen la calidad de los aprendizajes y los intereses de los estudiantes. Sólo con

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

la adhesión de los docentes a la concepción y al enfoque que estamos proponiendo se logrará su efectiva implementación.

Es por eso que los docentes tienen el derecho a ser considerados, consultados, expresar sus acuerdos y resistencias.

Ante esto surge la necesidad operativa de lograr la participación de los docentes a nivel nacional a la vez que la Comisión Ad Hoc avance con el de diseño de la estructura curricular sin prolongarlo indefinidamente en el tiempo.

4.4. LA FLEXIBILIDAD Y APERTURA AL CAMBIO

Cada participante de la Comisión tiene una visión propia de lo que implica el diseño de los LINEAMIENTOS CURRICULARES. Trae la rica experiencia pedagógica y curricular de la educación de jóvenes y adultos de la jurisdicción a la que representa. Y, al mismo tiempo, asume el desafío de diseñar algo nuevo, una nueva estructura curricular modular para la EPJA a nivel federal, basada en los criterios de flexibilidad y apertura al cambio.

Una condición que posibilitará el trabajo en equipo, cooperativo y el logro del objetivo de la Comisión es la capacidad de sus integrantes de abrirse a la escucha del otro y a la construcción de lo nuevo con una disposición afectiva y mental de flexibilidad y desapego a lo ya conocido.

A su vez, el trabajo a realizar requiere una mirada federal que asumiendo lo mejor de la tradición, reflexión y aportes de las jurisdicciones, genere una estructura curricular realmente novedosa y congruente con las orientaciones que surgen del DOCUMENTO BASE y los LINEAMIENTOS CURRICULARES.

5. VISIÓN ORIENTADORA

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

Paulo Freire, 1993

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

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

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

En este enfoque lo que se pretende es resignificar el conocimiento escolar a partir de SITUACIONES PROBLEMÁTICAS reales y PROYECTOS DE ACCIÓN en función de desarro-

Llamamos **prácticas sociales** al accionar individual, grupal, colectivo, consciente e intencionado o inconsciente. Son las que crean, modifican y transforman constantemente la realidad ya que se da una relación dialéctica entre las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas y el accionar del ser humano (Rebellato, 2005).

Llamamos **práctica ecológica** a toda acción personal, grupal, colectiva y planetaria que interpele la situación actual de depredación de la Tierra y explotación de sus riquezas naturales y se traduzca en el cuidado y protección del entorno, de la convivencia entre los seres vivos y no vivos.

llar y construir capacidades. No se busca vaciar de contenidos a la educación sino que éstos se enmarquen en los principios que se mencionan en el DOCUMENTO BASE y en los LINEAMIENTOS CURRICULARES².

5.1. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA Y PROYECTOS DE ACCIÓN

5.1.A. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

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

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

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

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

5.1.B. PROYECTO DE ACCIÓN

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

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

Este enfoque posibilita al mismo tiempo que nuevos ámbitos⁵ ignorados tradicionalmente en los diseños curriculares, incidan en las decisiones de la política curricular.

² Nos referimos a los principios que se encuentran sintetizados en el punto 3.

³Desde la Perspectiva Sociocrítica se acepta el conflicto como algo inherente a las prácticas sociales y como elemento necesario para las relaciones entre los diferentes miembros que componen la sociedad y no con la valoración negativa que tradicionalmente se lo considera. En este sentido, la sociedad no es más un principio de unidad, es el resultado de conflictos sociales que alientan la formación de grupos de acción social y que implican siempre una lucha, una negociación o un acuerdo por obtener valores, status, poder o recursos objetivos.

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

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

Ello implica considerar como ámbitos valiosos la vida, experiencias y proyectos de organizaciones sociales, culturales, políticas, productivas y ecológicas.

5.2. CAPACIDADES Y CONTENIDOS

Optar por un enfoque del aprendizaje basado en el desarrollo y la construcción de capacidades requiere distinguirlas según su grado de generalidad y concreción. De acuerdo a lo señalado en los LINEAMIENTOS CURRICULARES⁶ las capacidades se diferencian en Generales y Específicas.

5.2.A. CAPACIDADES GENERALES

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

Es por este nivel de generalidad y transversalidad que deben ser a su vez desagregadas en CAPACIDADES ESPECÍFICAS, las que serán definidas oportunamente” (Doc. Capacidades, 2010).

5.2.B. CAPACIDADES ESPECÍFICAS

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

Este enfoque basado en capacidades nos lleva también a que nos cuestionemos **¿para qué sirve estudiar los contenidos que cada disciplina o área define como prioritarios y cómo cada disciplina o área los selecciona como básicos?**

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

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

Se trata de trabajar con la pedagogía de la pregunta y no de la respuesta acabada, con la complejidad de la vida, de aprender atendiendo a la diversidad cultural y

⁶ Mencionado en el punto 3.

lingüística como primera experiencia humana, de nutrirse del carácter holístico de los procesos educativos y de asumir que “la creatividad propicia incertidumbres, mientras la repetición se conforma con la ilusión de certezas” (Calvo Muñoz, 2008:44). En definitiva se propone generar procesos de aprendizaje dialógicos, críticos y creadores de nuevas relaciones posibles tanto a nivel cognitivo, social y ecológico.

5.2.C. EL NÚCLEO CONCEPTUAL

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

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

Es por ello que nos referimos a **NÚCLEO CONCEPTUAL** (Lorenzatti, 2005)⁷, entendiendo por tal a la red integrada por conceptos claves⁸ de las disciplinas y áreas que están en función de comprender, interpretar y transformar las SITUACIONES PROBLEMÁTICAS o comprender, interpretar y desarrollar los PROYECTOS DE ACCIÓN. Son considerados conceptos claves en el sentido que le posibilitan a los estudiantes la comprensión de:

- **“por qué” y “cómo” se constituyen las SITUACIONES PROBLEMÁTICAS y “para qué” se busca su transformación**
- **“en qué consiste” y “por qué” se realizan y “para qué” y “cómo” se desarrollan los PROYECTOS DE ACCIÓN (Spinosa,).**

Los conceptos claves no se consideran al igual que los conceptos mínimos o básicos en el sentido de elementales (Lorenzatti, 2006).

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

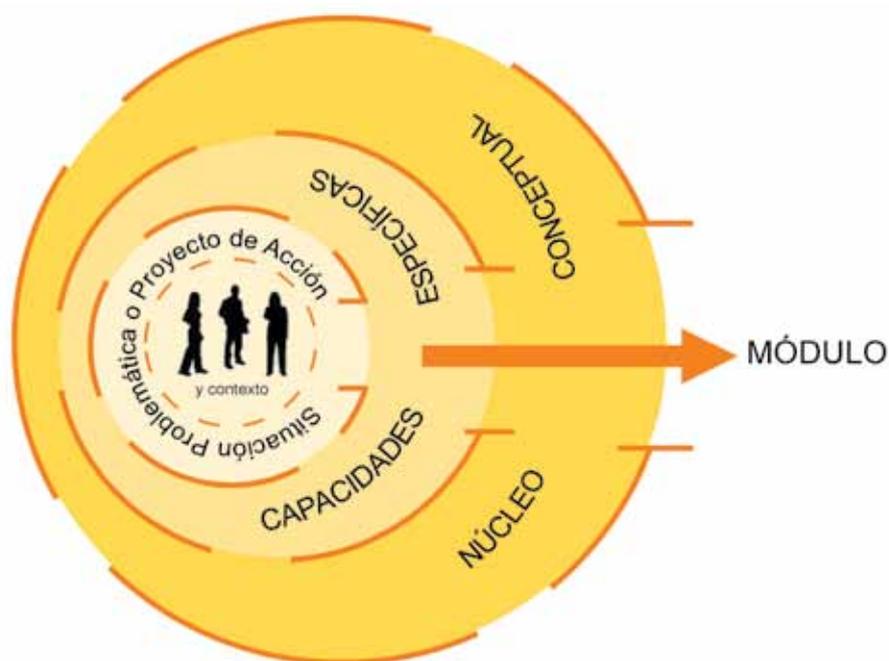
A través de la construcción de los NÚCLEOS CONCEPTUALES “se pretende activar un pensamiento globalizador y de totalidad sobre las realidades experienciales” que implican las SITUACIONES PROBLEMÁTICAS o PROYECTOS DE ACCIÓN (Martínez Bonafé, 1999 : 234).

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

⁷ Lorenzatti propone la construcción de los **NÚCLEOS CONCEPTUALES** con el objetivo de organizar el conocimiento en los centros educativos de jóvenes y adultos a partir de “las distintas problemáticas que los alumnos atraviesan en la realidad de su vida cotidiana” (2005:40). Tomamos en préstamo la categoría de núcleos conceptuales, si bien la resignificamos al ponerlos en función de la **SITUACIÓN PROBLEMÁTICA o PROYECTOS DE ACCIÓN y las CAPACIDADES ESPECÍFICAS**, conformando de esta forma, un **MÓDULO.**

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

GRÁFICO 1: VISIÓN ORIENTADORA DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR MODULAR



En el centro del aprendizaje se encuentra la SITUACIÓN PROBLEMÁTICA o PROYECTO DE ACCIÓN que incluye a los sujetos y su contexto. A partir de ellos se definen las CAPACIDADES ESPECÍFICAS y en función de ambos se construye el NÚCLEO CONCEPTUAL. El MÓDULO se construye a partir de la interrelación de estos componentes: SITUACIONES PROBLEMÁTICAS o PROYECTOS DE ACCIÓN; las CAPACIDADES ESPECÍFICAS y el NÚCLEO CONCEPTUAL.

5.3. ¿EN QUÉ SENTIDO HABLAMOS DE MÓDULOS?

De acuerdo a lo expresado hasta aquí se propone que la unidad de sentido esté dada por la interpretación emancipadora de la realidad del sujeto y organizada en torno a tres componentes principales: la SITUACIÓN PROBLEMÁTICA o proyecto de acción, las capacidades específicas y el núcleo conceptual.

Al mismo tiempo, en los LINEAMIENTOS CURRICULARES de la EPJA, párrafo 18, se define al módulo como: **“el componente curricular referido a un campo de contenidos que constituye una unidad de sentido que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente evaluables, con un importante grado de autonomía en relación con la estructura curricular de la que forma parte”.**

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

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

Por otra parte, se expresa en los LINEAMIENTOS CURRICULARES, párrafo 20, que “Corresponde a las jurisdicciones definir el campo de contenidos y la organización de cada módulo.

Más adelante también se dispone en los LINEAMIENTOS CURRICULARES, párrafos 31 y 32, que “La asignación de carga horaria total de trabajo del estudiante por módulo estará en dependencia de la definición del campo de contenidos y del conjunto de saberes comprendidos en cada uno de éstos. **Para ello se deberán tomar decisiones a nivel federal y elaborar una grilla que sirva de instrumento y facilite efectivamente la equiparación de las intensidades de formación entre programas de diferentes instituciones, modalidades y/o jurisdicciones, la movilidad del estudiante en el sistema educativo en todo el territorio nacional y la homologación de estudios y la convalidación de saberes obtenidos en otros ámbitos.**”

Esta tarea formará parte de una próxima etapa de elaboración de LINEAMIENTOS CURRICULARES de la EPJA”.

En estos párrafos surge un desafío a resolver sobre aquellos aspectos de la estructura curricular que, si bien pueden ser decididos desde lo jurisdiccional, requieren de acuerdos a nivel nacional.

Partimos de la base que en los mismos LINEAMIENTOS CURRICULARES, párrafo 14, se expresa que “Como toda referencia a aspectos del currículo, lo que se presenta es factible de mejorarse y enriquecerse con los aportes de todos los actores involucrados y a medida que se avance en su implementación”.

6. COMPONENTES DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR

A partir de la visión orientadora que se presentó en el punto 4, se avanza en el desarrollo de la ESTRUCTURA CURRICULAR mediante los siguientes componentes (Ver cuadros 3 y 4 en anexo):

			MODULO				
NIVEL EDUCATIVO	CICLO	EJES	SITUACIÓN PROBLEMÁTICA O PROYECTO DE ACCIÓN	CAPACIDADES ESPECÍFICAS	NÚCLEO CONCEPTUAL	TIEMPO	

6.1. LOS TRES EJES BÁSICOS

- Las interacciones humanas en contextos diversos.
- Educación y trabajo
- La educación como fortalecimiento de la ciudadanía.

Estos ejes son el marco referencial que atraviesa transversalmente la propuesta del diseño curricular. No se los considera como estructurantes del conocimiento como en la visión tradicional ya que, tal cual se ha señalado en el punto 4.1.b, **son las**

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

A continuación se transcribe lo aprobado por Resolución N° 118/10 CFE en Los LINEAMIENTOS CURRICULARES respecto a cada uno de estos ejes:

- LAS INTERACCIONES HUMANAS EN CONTEXTOS DIVERSOS

En el DOCUMENTO BASE hemos hecho referencia a la diversidad y heterogeneidad de los sujetos de la EPJA y de sus contextos, así como a la intrincada relación entre ambos. Diversidad y heterogeneidad que no puede ser obviada ni vista como un obstáculo sino, por el contrario, como un elemento a valorar e incluir de acuerdo a la especificidad de cada área o campo de conocimiento, ya que será a partir de los saberes que culturalmente han internalizado los jóvenes y adultos que se podrá desplegar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, para que logren un conocimiento crítico de su entorno y de otros temporal y espacialmente diferentes.

Esta valoración de la diversidad es concordante con la formación de sujetos capaces de aportar para la mejor calidad de vida tanto en lo personal como en su comunidad.

- EDUCACIÓN Y TRABAJO

Tal como lo hemos mencionado en el DOCUMENTO BASE, en tanto se tiende a la formación integral la vinculación con el mundo del trabajo merece ser un eje ineludible en la EPJA.

En concordancia con el eje mencionado en el punto anterior, la capacidad de reflexionar sobre los contextos 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.

Por ello consideramos que en la formación general se debe brindar un conocimiento amplio de los deberes y derechos, de 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.

- LA EDUCACIÓN COMO FORTALECIMIENTO DE LA CIUDADANÍA

La Ley Nacional de Educación establece en el Art. 3° que “La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación”.

Si esta mención al ejercicio de la ciudadanía está presente al hablar de la educación en general, en la modalidad de la EPJA adquiere un matiz diferencial de insoslayable trascendencia, en la medida que está dirigida a quienes por su edad están más próximos a estar habilitados, o ya lo están, para un ejercicio pleno y participativo de la vida ciudadana.

Teniendo en cuenta la exclusión de la mayoría de los sujetos de esta modalidad, a la que hemos hecho referencia, y en concordancia con los ejes mencionados anterior-

mente, se hace imprescindible aportar un conocimiento de los deberes y derechos así como de los diversos niveles de organización y responsabilidades políticas para que puedan ejercer críticamente el accionar ciudadano que les posibilite superar situaciones de inequidad y de deficiencias de participación”.

7. PROCESO DE ESPECIFICACIÓN CURRICULAR

El proceso de diseño de la **ESTRUCTURA CURRICULAR MODULAR** debe responder al desafío de realizar acuerdos curriculares a nivel federal y a la heterogeneidad que implica la diversidad de las jurisdicciones.

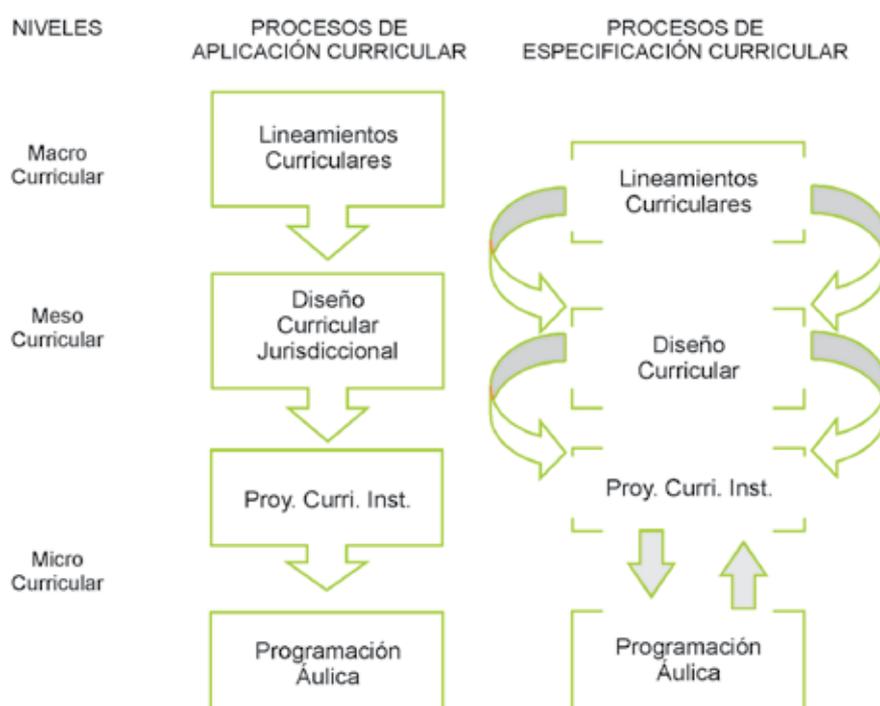
Se trata de construir una estructura curricular a nivel nacional que incluya en su diseño espacios de actuación propios de los sujetos educativos de cada jurisdicción, procesos de decisión jurisdiccional e institucional que podríamos llamar con Terigi F. (2004) **proceso de especificación curricular**.

Los acuerdos definidos a nivel nacional, en el Consejo Federal, incluirán en forma explícita los **ámbitos de decisión curricular que especificarán las jurisdicciones**.

Establecer un vínculo entre el nivel macro (federal) y el nivel meso curricular (jurisdiccional) basado en **procesos de especificación**⁸ busca plantear una relación alternativa a la que tradicionalmente considera como mecanismos de control a los acuerdos realizados a nivel Federal. No se trata de un proceso unidireccional de aplicación de los LINEAMIENTOS CURRICULARES por parte de las jurisdicciones, sino de una compleja dinámica que implican los procesos de especificación (Terigi, 2004). En el siguiente gráfico se intenta dar cuenta de la diferencia entre ambos procesos:

⁸ Según lo define Terigi (2004: 102), “en el proceso de especificación el curriculum es objeto de una serie de transformaciones” que se producen mediante las “fuerzas operantes” que actúan en el nivel meso y micro del sistema educativo. Por fuerzas operantes entiende a los “procesos interrelacionados de control y apropiación en que los sujetos” de cada nivel toman parte.

GRÁFICO 2: COMPARACIÓN ENTRE LOS PROCESO DE APLICACIÓN Y ESPECIFICACIÓN CURRICULAR



Por lo expuesto, es condición sine qua non que se defina con claridad y precisión cuáles son los ámbitos de decisión y las estrategias que impulsen los procesos de especificación curricular a nivel jurisdiccional. De esta forma, se reconoce como una riqueza imprescindible la participación de las jurisdicciones y por este motivo, de un valor estratégico explicitar y fortalecer los procesos de especificación a nivel meso en el proceso de construcción del diseño curricular (Terigi, 2004)⁹.

A modo de hipótesis inicial de trabajo, proponemos una forma de concretizar el proceso de especificación a realizar por las jurisdicciones, quiénes a su vez en los DISEÑOS CURRICULARES podrán explicitar el proceso de especificación que realizarán las instituciones educativas y los docentes en los procesos de enseñanza.

El cuadro que a continuación presentamos expresa el proceso de especificación relaciona el nivel macro con el nivel meso curricular y a su vez, el nivel jurisdiccional con el nivel micro curricular (institución educativa/programación áulica planificación de clases):

CUADRO 2: PROCESO DE ESPECIFICACIÓN CURRICULAR

	Definiciones a nivel Federal	Especificaciones a nivel Jurisdiccional	Especificaciones a nivel institucional y áulico docente
1	Identificación y Selección de las SITUACIÓN PROBLEMÁTICA y PROYECTOS DE ACCIÓN	Se podría especificar todas o algunas SITUACIÓN PROBLEMÁTICA y PROYECTOS DE ACCIÓN	Se podría especificar todas o algunas SITUACIÓN PROBLEMÁTICA y PROYECTOS
2	Construcción de CAPACIDADES ESPECÍFICAS	Se adecuarán si se especificaron las SITUACIÓN PROBLEMÁTICA y PROYECTOS DE ACCIÓN	Se especificarán las SITUACIÓN PROBLEMÁTICA y PROYECTOS especificados a nivel jurisdiccional
3	Se construyen los NÚCLEOS CONCEPTUALES definiendo las disciplinas y áreas que aportarán los contenidos a la comprensión y resolución de las SITUACIÓN PROBLEMÁTICA y PROYECTOS DE ACCIÓN	Se seleccionarán los contenidos de cada disciplina y área correspondiente al NÚCLEO CONCEPTUAL	
4	Evaluación de los MÓDULOS en forma integrada	Decidirá los criterios de evaluación	
5	Recomendaciones metodológicas	Se planteará la metodología y/o se propondrán estrategias de aprendizajes	Se definirá la metodología y estrategias de aprendizajes

⁹. De acuerdo con Terigi sostenemos que (2004: 117), “Lo que la hipótesis de especificación sostiene es que, independientemente de lo que crean quienes tienen a su cargo las políticas curriculares o quienes trabajan en ellas, siempre queda un espacio de operaciones para los sujetos; no se trata de un proceso unidireccional de control, sino de una compleja dinámica control/ apropiación. En este sentido, y siempre según nuestro análisis, lo que distingue una política curricular de otra no es si este espacio existe, sino si se lo tiene en cuenta y de qué manera, en la definición de las políticas”

CUADRO 3: NIVEL PRIMARIO DE LA EPJA

CICLO	EJES	MÓDULO	SITUACIÓN PROBLEMÁTICA o PROYECTO DE ACCIÓN	CAPACIDADES ESPECÍFICAS	NUCLEO CONCEPTUAL	TIEMPO	
						Hs. reloj de trabajo independiente del estudiante	Hs. reloj de contacto estudiante-docente
ALFABETIZACIÓN	Las interacciones humanas en contextos diversos Educación y trabajo				DISCIPLINAS y/o AREAS Selección de contenidos		
					DISCIPLINAS y/o AREAS Selección de contenidos		
FORMACIÓN INTEGRAL	La educación como fortalecimiento de la ciudadanía				DISCIPLINAS y/o AREAS Selección de contenidos		
FORMACIÓN por PROYECTOS					DISCIPLINAS y/o AREAS Selección de contenidos		

CUADRO 4: NIVEL SECUNDARIO DE LA EPJA

CICLO	EJES	MÓDULO	SITUACIÓN PROBLEMÁTICA o PROYECTO DE ACCIÓN	CAPACIDADES ESPECÍFICAS	NUCLEO CONCEPTUAL	TIEMPO	
						Hs. reloj de trabajo independiente del estudiante	Hs. reloj de contacto estudiante-docente
FORMACIÓN BÁSICA	Las interacciones humanas en contextos diversos Educación y trabajo				DISCIPLINAS y/o AREAS Selección de contenidos		
FORMACIÓN ORIENTADA	La educación como fortalecimiento de la ciudadanía				DISCIPLINAS y/o AREAS Selección de contenidos		

11. BIBLIOGRAFÍA

BELTRÁN LLAVADOR, F. (1998). En Revista Enfoques Educativos, Vol. I N° 2. Departamento de Educación, Facultad de Ciencia Sociales, Universidad de Chile. http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/02/docs/enfoques_02_1998.pdf

BOLTON, P. (2006) Educación y vulnerabilidad, Stella Celadec, La Crujía. Buenos Aires.

CALVO MUÑOZ, C. (2008). Del mapa escolar al territorio educativo. Nueva Miranda Edic. Santiago de Chile.

CONNELL, R. W. (1997) "Escuelas y justicia social", Ediciones Morata. Madrid.

CULLEN, C. (2008) Conferencia del Dr. Carlos Cullen en el IPES, 22 de febrero de 2008, Montevideo, Uruguay

----- (2009). De las competencias a los saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos, en *Entrañas éticas de la identidad docente*. La Crujía. Bs. As.

FREIRE, P. (1993). Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI. Argentina.

LORENZATTI, M. C. (2005). Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos. Ferreyra Editor. Córdoba.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1949). Trabajar en la escuela. Miño y Dávila Editores. Madrid.

OROZCO FUENTES, B. Aprendizajes socialmente significativos y saberes en PUIGRROS, A. y RODRIGUEZ, L. (2009). Saberes: reflexiones, experiencias y debates. Galerna. Buenos Aires.

PUIGGROS, A., GAGLIANO, R. et alter (2004). La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina. Homo Sapiens. Buenos Aires.

PUIGGROS, A (2005). De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Convenio Andrés Bello. Bogotá.

PUIGGROS, A. y RODRIGUEZ, L. (2009). Saberes: reflexiones, experiencias y debates. Galerna. Buenos Aires.

REBELLATO, J. L. (2009). Ética y Práctica Social. EPPAL. Montevideo.

SIRVENT, M.T. (2008). Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones. Miño y Dávila. Buenos Aires.

SPINOSA, M. (2007) El análisis del saber en el trabajo. Ponencia presentada en el V Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo, del 18 al 20 de Abril de 2007. Montevideo. Uruguay.

TERIGI, F. (2004). Currículum – Itinerarios para aprehender un territorio. Edit. Santillana. Buenos Aires.

UNIVERSIDAD POPULAR MADRES DE PLAZA DE MAYO (2001). Educación Popular. Experiencias y desafíos. Edic. Barbarroja. Buenos Aires.

DOCUMENTO BASE y LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LA EPJA. Aprobados por Resolución N° 118/10 CFE. http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html

DOCUMENTO DE LA MESA FEDERAL DE LA DEJA - 27 / 11 / 2009. Propuesta educativa basada en el desarrollo y la construcción de capacidades.

DOCUMENTO "Capacidades de los Estudiantes y Docentes de la EPJA" Elaborado por la Comisión Ad Hoc – Agosto 2010.