CUADERNO DE TRABAJO

NOTAS PARA LA ENSEÑANZA EN CENTROS EDUCATIVOS DE JÓVENES Y ADULTOS

Primera versión



CON LA COORDINACIÓN DE LA DRA. MARIETA LORENZATTI
CON LA CORRECCIÓN DE LA DRA. JUDITH KALMAN

MUNICIPALIDAD DE CÓRDOBA | CÓRDOBA CAPITAL social

CUADERNO DE TRABAJO

NOTAS PARA LA ENSEÑANZA EN CENTROS EDUCATIVOS DE JOVENES Y ADULTOS

- Córdoba 2019 -

MUNICIPALIDAD DE CÓRDOBA | CÓRDOBA CAPITAL social

Secretaría de Educación
Subdirección de la Modalidad
de Jóvenes y Adultos

UNC Universidad Nacional de Córdoba

SEU Secretaría de Extensión Universitaria

Programa Adultos Mayores

Municipalidad de Córdoba
Cuaderno de trabajo : notas para la enseñanza en Centros Educativos de Jóvenes y Adultos ; contribuciones de Rocio Arrieta ; coordinación general de María del Carmen Lorenzatti. - 1a edición especial - Córdoba : Editorial de la Municipalidad de Córdoba. Secretaría de Cultura de Córdoba. Dirección de Patrimonio Cultural, 2019.
127 p. ; 275 x 20 cm.

ISBN 978-987-9129-79-1

1. Centro de Enseñanza. I. Arrieta, Rocio. ord. III. Título.
CDD 374.0028

MUNICIPALIDAD DE CÓRDOBA

INTENDENTE
Dr. Ramón Javier Mestre

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
Prof. Daniela Sacchi

DIRECTOR GENERAL DE EDUCACIÓN
Ab. Marco Julio Puricelli

SUBDIRECTORA DE LA MODALIDAD
DE JOVENES Y ADULTOS
Ab. Marcia Videla Ayala

LORENA LOVOS
Subdirección de Coordinación

NATALIA UANINI
Subdirección de Nivel Inicial

NATALIA GONZALEZ
Subdirección de Nivel Primario

MARCELO BERNAL
Dirección de Planeamiento Educativo

PABLO RODRIGUEZ SAA
Dirección de Parques Educativos

LUCAS BERTAINA
Subdirección de Infraestructura

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA

RECTOR
Dr. Hugo Juri

SECRETARIO DE EXTENSIÓN
Ab. Conrado Storani

COORDINADORA DEL PROGRAMA
ADULTOS MAYORES
Dra. Nilda Perovic

Coordinación General: Dra. María del Carmen Lorenzatti
Comisión de Historia de la Educación de Jóvenes y Adultos:
Coordinadora: Lic. Rocío Arrieta
Docentes: Edith Ester Ledesma, Claudia Marcela Cabrera, Ariel Ari, Marcela Sandra Fernandez, Juan José Gonzalez, Cecilia Ielpo, Silvina Layunta, María Cecilia Peñaloza, Elsa Alvarez y Mariela Bustos.

Comisión de Sujetos:
Coordinadora: Lic. Marcela Montenegro
Docentes: Dure Alejandra, Ramos Mariela, Barrionuevo Yanina, Valgañon Raquel, Victoria Brochero y Soledad Sgarella.

Comisión de Ciencias:
Coordinadora: Dra. Mariana Tosolini
Silvina Patricia Reartes, Mariana Ester Serial, Fabiana Elizabeth Torres, Claudia Mercedes Guzmán, Cecilia Muhn.

Comisión de Prácticas del lenguaje:
Coordinadora: Dra. María del Carmen Lorenzatti con el asesoramiento de la Dra. Judith Kalman (DIE/CINVESTAV-México)
Docentes: Paola Martínez, Laura Dequiogiovani, Mariel Torres, Estela Molina, Amelia Sachakian, Sabina Orgoñ y Claudia Echenique.

Comisión de Matemática:
Coordinadora: Dra. María Fernanda Delprato
Docentes: Ivana Arbach, Rebeca Assis, Ricardo González, Analia Huppi, Paula Schiaparelli.

Comisión de Lenguajes Artísticos – Corporales:
Coordinadora: Lic. Marcela Montenegro
Docentes: Carolina Carbone, Inés Domínguez Cuaglia, Soledad Sgarella, María, Victoria Brochero, Gabriela Minutti, David Macchione.

Comisión Formación para el trabajo y Proyectos comunitarios:
Coordinadora: Dra. María Alejandra Bowman
Docentes: Sabina Orgoñ, Tomás Montiel, Mónica Mealla, Yohana Paz, Alejandra Tobar, Claudia Fernández, Marcela Pereyra.

Adultos -

MUNICIPALIDAD DE CÓRDOBA

CORDOBA, 20 ENE 2019

VISTO: ----------

La nota N° 700-0057/2019, por la cual la Subdirección Jóvenes y Adultos solicita aprobar el "Cuaderno de trabajo, Notas para la enseñanza en los Centros Educativos de Jóvenes y Adultos de la Municipalidad de Córdoba" que establece un nuevo abordaje educativo con vigencia a partir del ciclo lectivo 2019; -----

Y CONSIDERANDO:

QUE tanto la Constitución Nacional en su artículo N° 14 como la Constitución de la Provincia de Córdoba en su artículo N° 19 establecen que todas las personas gozan del derecho a aprender; ----------

QUE en consecuencia la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley Provincial N° 9870 y el diseño curricular en vigencia para la Modalidad de Jóvenes y Adultos de Nivel Primario, comparten que la educación de jóvenes y adultos se orienta a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no lo hayan completado en la edad establecida reglamentariamente y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida; ----------

QUE la Ley de Educación Nacional N°26.206, en su artículo N° 46 reconoce a la EPJA (Educación Permanente de Jóvenes y Adultos) como una de las ocho modalidades del sistema educativo y consecuentemente el artículo N° 17 entiende por modalidad a las opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal,

ES COPIA FIEL

003

personales o contextuales con el fin de garantizar la igualdad en el derecho a la educación; ----------

QUE asimismo, en las CONFITEA (Conferencias Internacionales de Educación de Adultos) de la UNESCO se ha señalado que la educación de adultos es un derecho humano fundamental, un instrumento de autonomía que libera el potencial creativo de las personas y las comunidades y un recurso esencial que aumenta el bienestar de los pueblos; ----------

QUE el Municipio coopera, coordina y organiza, a través de la Secretaria de Educación y la jurisdicción provincial, las propuestas educativas, su gobierno y administración, concibiendo a la educación a lo largo de toda la vida como una forma de ejercicio de la Ciudadanía; ----------

QUE los servicios que se prestan a través de los CEJA (Centros Educativos de Jóvenes y Adultos) garantizan la equidad, accesó gratuito y beneficio para vecinos y vecinas de la ciudad de Córdoba; ----------

QUE la Modalidad de Jóvenes y Adultos de Nivel Primario se responsabiliza por la educación de las personas a partir de los 14 años de edad. Y en consecuencia los diseños curriculares en vigencia para esta modalidad requieren adecuarse a las necesidades propias de una población heterogénea en edades, formaciones, intereses, experiencias y trayectorias educativas, así como también a los avances producidos en el campo del conocimiento y de las propuestas para educación en el contexto del país y de la ciudad de Córdoba, acorde a un enfoque de derechos, de inclusión y perspectiva de género; ----------

QUE el trabajo de elaboración "Cuaderno de trabajo, Notas para la enseñanza en los Centros Educativos de Jóvenes y Adultos de la Municipalidad de

COPIA FIEL

MUNICIPALIDAD DE CÓRDOBA

Córdoba" tiene por fin jerarquizar a la Modalidad de Jóvenes y Adultos del SEM y recuperar su identidad, por lo que a tales fines se inició un proceso de construcción en el que participaron docentes de los CEJA con el acompañamiento y aportes técnicos de equipos de la Universidad Nacional de Córdoba especializados en Educación de Jóvenes y Adultos. De esta manera se logró una propuesta integradora para poner en vigencia en la ciudad de Córdoba; ----------

ATENTO A ELLO y en uso de sus atribuciones;

LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

ARTÍCULO 1°.- APRUÉBASE a partir del ciclo lectivo iniciado el 5 de marzo de 2019 el "Cuaderno de trabajo, Notas para la enseñanza en los Centros Educativos de Jóvenes y Adultos de la Municipalidad de Córdoba" dependientes de la Subdirección de Modalidad de Jóvenes y Adultos, de la Dirección General de Educación de Parques Educativos, dependientes de la Secretaría de Educación, por las razones argüidas en los considerandos precedentes.----------

ARTÍCULO 2°.- ENCOMIÉNDESE a la Subdirección de Modalidad de Jóvenes y Adultos la realización de acciones tendientes a la difusión de los "Cuaderno de trabajo, Notas para la enseñanza en los Centros Educativos de Jóvenes y Adultos de la Municipalidad de Córdoba", entre docentes de los CEJA asegurando la provisión de los ejemplares a las instituciones educativas correspondientes. ----------

003

ES COPIA FIEL

MUNICIPALIDAD DE CÓRDOBA

ARTÍCULO 3°. - PROTOCOLÍCESE, dése copia a la Dirección General de Educación y Parques Educativos y a Subdirección de Modalidad de Jóvenes y Adultos; Cumplido, ARCHÍVESE. ----------

RESOLUCIÓN

N° 003

mpc

IA CORREA
a División
acho de la
de Educación

COPIA FIEL

Prof. Daniela Hurtado Sacco
Secretaria de Educación
Municipalidad de Córdoba

Educación, inclusión y oportunidades en la Capital Social

Es un orgullo presentar este trabajo, fruto del esfuerzo de la modalidad de Jóvenes y Adultos y de la Universidad Nacional de Córdoba, para redefinir un rumbo preciso en la enseñanza y el aprendizaje en nuestros Centros Educativos de Jóvenes y Adultos, que ofrecen oportunidades a tantos ciudadanos y ciudadanas en cada rincón de la ciudad de Córdoba, la Capital Social.

Cuando comenzamos con nuestra gestión municipal, analizando los logros en este nivel educativo en términos de inclusión y de oportunidad, tuvimos el claro objetivo de jerarquizar la Modalidad de Jóvenes y Adultos. El primer paso fue concederle la categoría de Subdirección, equiparándola a los niveles inicial y primario. Este avance muy significativo en lo que respecta al reconocimiento de los sujetos que participan de la modalidad, es concomitante al cambio de paradigma que se vive en la educación de adultos.

Anteriormente, la educación de adultos estaba basada en visiones compensatorias, escolarizadas y estandarizadas cuyo centro lo constituía la educación formal. Hoy, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se concibe como un derecho fundamental para la vida, incluyendo la educación informal y comunitaria, con perspectiva de género. Además, con visiones interculturales, a los grupos sociales más vulnerados y a las personas con necesidades educativas especiales.

De esta manera, es que se planificaron acciones concretas para que el cambio de paradigma logre volverse cotidiano en nuestro sistema. La decisión de ponderar este espacio evidenció la necesidad de la conformación de un plantel docente propio, la apertura de nueve centros educativos, la ampliación de la matrícula de manera muy significativa y la especificidad en la formación docente. Además, el desarrollo de proyectos comunitarios y el acompañamiento a estudiantes por medio de propuestas adecuadas a sus necesidades socio pedagógicas.

Estas transformaciones fueron seguidas de un proceso de capacitación docente desarrollado por un equipo profesional especializado en Educación de Jóvenes y Adultos de la Universidad Nacional de Córdoba, al que agradecemos por el esfuerzo y el acompañamiento en este desafío. De a poco, las camperas rojas de nuestros estudiantes fueron un símbolo de oportunidades para acceder a la posibilidad concreta de conquistar nuevos derechos y más libertad a través de la educación.

El crecimiento de la modalidad en el Sistema Educativo Municipal y la exigencia de mayor especificidad en la Educación de Jóvenes y Adultos en los contextos particulares de nuestros estudiantes, tornó imprescindible desarrollar material pedagógico propio para los CEJA. En consecuencia, nos propusimos orientar a nuestras maestras y maestros a ingresar a la modalidad con una formación particular y así surgió este documento.

Si bien trabajamos respetando el diseño curricular de nuestra provincia, queríamos reconocer desde lo teórico, ideológico y vivencial, las particularidades de nuestros CEJA. Por lo tanto, su elaboración fue de manera colaborativa ya que nuestros docentes de jóvenes y adultos fueron protagonistas. Se recogen, así, sus voces, trayectorias y experiencias y, asimismo, se enfoca en las necesidades educativas de nuestros estudiantes, que son el norte de una ciudad que se desarrolla fruto del trabajo, el esfuerzo y la educación.

El presente cuaderno constituye una guía para enriquecer las prácticas docentes y consecuentemente promover nuevas reflexiones sobre los sentidos en la educación de los jóvenes y adultos en las condiciones de época, para que ellos se reconozcan como actores sociales, vecinos y hacedores de la cultura y los CEJA se constituyan en espacios de aprendizajes inclusivos, de educación ciudadana, basada en la defensa de los derechos humanos.

En este sentido, comparto lo expresado por los autores cuando manifiestan que "se intentó expresamente superar posturas prescriptivas o lineales, centradas en la incompletud o carencia de procesos escolares formales como requisito principal para definir al sujeto destinatario de dicha propuesta, clarificando decisiones curriculares, didácticas y metodológicas que le den especificidad a la oferta educativa municipal".

En cada vecino y cada vecina que quiera aprender, habrá un Estado, un docente y una comunidad dispuestos a construir una ciudad que lo haga posible, otorgándole la oportunidad de pensar destinos diferentes.



Ramón Mestre
Intendente de Córdoba

Índice

Índice **16**

Presentación **19**

Puntos claros y precisos sobre esta producción **22**

Historia y política de la educación de jóvenes y adultos **26**

Contexto nacional 26

Contexto de la provincia de Córdoba 29

Contexto municipal de Córdoba 31

Inicios y expansión de la modalidad 31

Primer momento (2000-2003): Educación de jóvenes y adultos y capacitación laboral 32

Segundo momento (2004-2009): Alfabetización de jóvenes y adultos 34

Tercer momento (2011-2018): Educación de jóvenes y adultos y proyectos comunitarios 36

Los sujetos de la modalidad **41**

Trastienda de este texto 41

Acerca de los jóvenes y adultos que asisten a las escuelas municipales de Córdoba 42

Acerca de los docentes de la modalidad 47

Ciencias (Sociales y Naturales) **49**

Acerca de la trastienda de este texto 49

Fundamentación 50

Contenidos 52

La integración de las ciencias: los conocimientos científicos y la explicación del mundo 53

Orientaciones para la enseñanza 60

Prácticas del lenguaje 63

Acerca de la trastienda de este texto..... 63

Fundamentación..... 63

Algunas consideraciones en torno a los procesos de alfabetización de jóvenes y adultos..... 65

¿Para qué y por qué enseñar lengua?..... 67

Contenidos 68

Orientaciones para la enseñanza..... 73

Informática 75

Matemática 77

Acerca de la trastienda de este texto..... 77

Fundamentación..... 77

Contenidos 81

Organización en ejes y secuencias en la Propuesta Provincial.....81

Criterios de secuenciación en Indicadores de corte evaluativo construidos por docentes municipales de la modalidad.....83

Criterios usados por los docentes en el Eje transversal: Comunicar e interpretar información (Indicadores de corte evaluativo, 2017).....84

Criterios usados por los docentes en el Eje transversal: Plantear y resolver problemas (Indicadores de corte evaluativo, 2017).....85

Criterios usados por los docentes en el Eje disciplinar: Sistema de numeración decimal y las operaciones (Alfabetización) /Los números y las operaciones (Nivel primario) (Indicadores de corte evaluativo, 2017).....86

Criterios usados por los docentes en el Eje disciplinar: Medidas (Alfabetización) Magnitudes y medición (Nivel primario) (Indicadores de corte evaluativo, 2017) 91

Criterios usados por los docentes en el Eje disciplinar: Producción y lectura de información sobre el espacio (Alfabetización) / Producción y lectura de información sobre el espacio y sobre el estudio de figuras (Nivel primario) (Indicadores de corte evaluativo, 2017).....92

Orientaciones para la enseñanza 94

LENGUAJES ARTÍSTICOS CORPORALES 95

Acerca de la trastienda de este texto 95

Fundamentación 96

Contenidos 99

Ejes de trabajo propuestos 100

Orientaciones para la enseñanza 101

FORMACIÓN PARA EL TRABAJO 103

Acerca de la trastienda de este texto 103

Fundamentación 104

Contenidos 107

Orientaciones para la enseñanza 108

Formación para el trabajo 109

Proyecto Comunitario 110

Sugerencia de construcción de un Núcleo Conceptual 111

Modos de construcción del núcleo conceptual 112

Conceptos: procesos migratorios - identidad - diversidad cultural – trabajo 115

Criterios para la planificación del núcleo conceptual 116

Actividades para abordar los procesos migratorios y trabajo 117

Algunas cuestiones centrales acerca de la evaluación del núcleo conceptual 118

Bibliografía General 121

Bibliografía consultada por Comisión Historia de la modalidad 121

Bibliografía consultada por Comisión Sujetos 122

Bibliografía consultada por Comisión Ciencias 123

Bibliografía consultada por Comisión Prácticas del Lenguaje 123

Bibliografía consultada por Comisión Matemática 125

Bibliografía consultada por Comisión Lenguajes Artístico-corporales 126

Bibliografía consultada por Comisión Formación para el trabajo 126

Presentación

Este Cuaderno de trabajo pretende ofrecer herramientas para desarrollar la práctica docente en los centros educativos de jóvenes y adultos de la Municipalidad de Córdoba. Es producto de un trabajo colectivo realizado con los docentes de la modalidad, durante el año 2018, donde se recuperaron experiencias desarrolladas entre el equipo de investigación de educación de jóvenes y adultos del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba y la Subdirección de la Modalidad de jóvenes y adultos de la Municipalidad de la Ciudad de Córdoba.

Durante nueve meses de trabajo conjunto se desarrolló un proceso de análisis y discusión de los Lineamientos Curriculares de Alfabetización y Nivel Primario de EPJA de la provincia de Córdoba y de los Indicadores de corte evaluativo (SubDirección de modalidad de jóvenes y adultos), con el fin de reflexionar y proponer experiencias situadas, en relación con los sujetos destinatarios y con los contextos de implementación de esta propuesta educativa en particular.

El proceso llevado a cabo, supuso la discusión sobre la finalidad de la educación de jóvenes y adultos en función de los momentos políticos y económicos actuales, y especialmente las concepciones que sustentan la enseñanza y el aprendizaje en esta modalidad y en estas escuelas concretas. En efecto, la celeridad de los cambios en el contexto mundial y latinoamericano, así como la crisis y redefinición de los paradigmas que han inspirado las propuestas y políticas educativas, afectan el ámbito y las perspectivas tanto de la educación de jóvenes y adultos, como la manera de entender su curriculum.

Entendemos que lo prescripto por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, implica un posicionamiento con respecto a los sujetos destinatarios y los conocimientos en la modalidad, y en tal sentido, la finalidad de este documento de trabajo, es avanzar sobre las experiencias escolares y realidades cotidianas que atraviesan a los sujetos que concurren a los Centros Educativos de Jóvenes y Adultos (CEJA).

Desde ese posicionamiento y recuperando lo que las instituciones y los maestros realizan, reafirmamos lo planteado por Cendales cuando sostiene que: “Los asuntos curriculares no pueden pensarse por fuera de la problemática educativa en la que se inscriben, ni ésta puede comprenderse al margen del macro contexto económico, político, social y cultural en el que se desenvuelve” (Cendales, 1996, p. 46).

Por ello, se hace imprescindible resituar elementos y objetivos de esta propuesta educativa particular, el medio socio-político desde el cual se formula y materializa, ya que asume características únicas, según los sujetos de enseñanzas y aprendizajes. Supone buscar respuestas a necesidades de aprendizaje, pero también a necesidades culturales, sociales y económicas

que las engloban, es decir, acompañar el desarrollo cultural colectivo e individual de los sujetos concretos que asisten a las escuelas de jóvenes y adultos de la Municipalidad.

Esto es porque asumimos a la modalidad educación de jóvenes y adultos como un fenómeno social y no sólo educativo. Es decir, esta propuesta no desconoce la realidad social en la cual están inmersos sus estudiantes y por ello procura discutir y construir su propia especificidad en torno al desarrollo de cada uno de los sujetos que pueblan los centros educativos.

Concebimos así, este documento de trabajo, como un instrumento pedagógico que ayuda principalmente (aunque no exclusivamente) a la transformación personal y social de los estudiantes que concurren a esta oferta educativa brindada por la Municipalidad de Córdoba.

Para que lo anterior sea posible, se hizo necesario llevar a cabo un proceso de análisis y reinterpretación de la propuesta curricular elaborada por la jurisdicción provincial, recuperando las prácticas docentes cotidianas en el contexto institucional de la modalidad planteada desde la Municipalidad.

En ese proceso, colaborativo y colectivo, se intentó expresamente superar posturas prescriptivas o lineales, centradas en la incompletud o carencia de procesos escolares formales como requisito principal para definir al sujeto destinatario de dicha propuesta, clarificando decisiones curriculares, didácticas y metodológicas que le den especificidad a la oferta educativa municipal.

A su vez, cuestionamos la concepción de necesidades educativas como lo mínimo que debe brindarse desde una enseñanza formal, muchas veces pensada desde lo ideal o abstracto de organismos internacionales. Abonamos la concepción de conocimiento básico como lo fundamental de un proceso que se irá complejizando en el tiempo, para articularse con la vida cotidiana de los sujetos que concurren a las escuelas de la modalidad.

Elaboramos un documento de trabajo, que procura ayudar a resignificar las prácticas educativas en la modalidad pensadas desde el sujeto y sus demandas reales de conocimiento. De esta manera, no sólo refiere a contenidos, sino también a la organización de los mismos y a las relaciones pedagógicas y culturales que se establecen en su ámbito (Osorio, 1996). Se trata de recuperar un proceso de diálogo de saberes, capaz de enfrentar las contrariedades de la enseñanza y el aprendizaje a partir de acuerdos éticos que nutren el quehacer metodológico, didáctico y político del mismo, para orientar las acciones de los maestros de la modalidad.

En primer lugar, compartimos una explicación acerca de lo que es este documento de trabajo y la metodología desarrollada junto a los maestros de la modalidad. En segundo lugar, presentamos la historia de la modalidad porque entendemos que es el marco político que regula la educación de jóvenes y adultos de los centros educativos de la municipalidad. En tercer lugar, desarrollamos un apartado que refleja quienes son los estudiantes y los docen-

tes que constituyen la modalidad en el ámbito municipal. Posteriormente, el documento abre líneas sobre los conocimientos de las disciplinas y áreas curriculares: Ciencias (integrando Ciencias Naturales y Ciencias Sociales), Prácticas del Lenguaje, Matemática, Lenguajes Artísticos-Corporales y Formación para el Trabajo. En este apartado se incorporan los ejes y contenidos del Documento Curricular de la Jurisdicción, los indicadores de corte evaluativo que fueron elaborados por los maestros en años anteriores y las propuestas y/o sugerencias, producto del trabajo conjunto en los talleres. Dentro de esta sección se integra también lo referido a Proyectos Comunitarios, que son un instrumento identitario de la educación de jóvenes y adultos de la municipalidad.

Finalmente, recuperando nuestra propuesta de trabajo en educación de jóvenes y adultos desarrollamos, a modo de ejemplo orientador, un núcleo conceptual. Pretendemos mostrar el proceso de toma de decisiones que los docentes asumen cotidianamente, como artífices y responsables de la puesta en práctica del Curriculum.

Puntos claros y precisos sobre esta producción



Docentes de la Modalidad en Capacitación de la U.N.C.

Es un documento elaborado teniendo en cuenta las cuestiones estructurales del diseño curricular de la provincia de Córdoba e incorpora especificidades que otorgan una particularidad como propuesta educativa de jóvenes y adultos de la Municipalidad de Córdoba. Tiene puesta la mirada en los estudiantes jóvenes y adultos, que son los destinatarios de las prácticas docentes. Por esta razón, es un documento que pretende orientar a los docentes que ingresan a la modalidad con escasa o nula formación docente específica.

Se trata de un Cuaderno de Trabajo que contiene un recorrido por los conocimientos escolares de las diferentes disciplinas y áreas curriculares, con la intencionalidad de ofrecer herramientas para la práctica de cada docente en los centros educativos. Por esta razón, recuperamos los decires de los maestros en los espacios de trabajo que reflejaron sus haceres del espacio áulico y barrial. Se trata de un documento que pretende ser un proyecto de promoción de aprendizajes (Furlán, 1993).

La maestra tucumana María Saleme (1994) considera que elaborar una propuesta curricular para jóvenes y adultos implica atender las necesidades y expectativas de un sector que históricamente ha ido perdiendo poder de decisión, calidad de vida y autonomía de pensamiento. Por ello, es necesario contextualizar el problema en tiempo y espacio físico y social. Es decir, analizar en qué medio sociopolítico, con qué sujetos y en qué contextos se desarrollan estas prácticas educativas porque “la construcción del conocimiento

en estos sectores tiene y mantiene una dinámica vital, porque el objeto no está afuera, ajeno, para ser conocido; está en el sujeto, con el sujeto, actuando conjuntamente en lo cotidiano" (Saleme, 1997, p.138).

Este posicionamiento implica pensar en conocimientos con significación social para los estudiantes, de lo contrario se sentirán obligados a aprender algo que no tiene relación con su vida, evitando de este modo el desarrollo de un proceso real de apropiación de conocimientos. "Cuando los currículos son pobres en experiencias sociales sus conocimientos se tornan pobres en significados sociales, políticos, económicos y culturales para la sociedad" (Arroyo, 2011, p. 119).

Desde el inicio del trabajo con los docentes de la modalidad procuramos recuperar los recorridos realizados por el equipo de investigación a lo largo de años de trabajo conjunto (2005, 2006, 2011, 2015, 2016 y 2017). De manera particular retomamos las líneas de formación docente, desarrolladas en los dos últimos años, tendientes a analizar las propuestas de enseñanza de los maestros focalizadas en lo referido a la selección y organización de los contenidos a enseñar. Nos interesó trabajar las dimensiones contextuales, sociales y educativas que oficiaron de base para profundizar, repensar y resignificar las formas de selección y jerarquización de los contenidos, en la revisión pedagógica de los proyectos comunitarios en 2016 y en la organización y desarrollo de un núcleo conceptual como ejercicio y puestas en práctica, en el año 2017.



Docentes en capacitación de la U.N.C.

El presente documento se instala en otra dimensión de la construcción curricular, precisamente en la escritura de un texto para nivel primario de jóvenes y adultos, enmarcado en el Documento Curricular de la Jurisdicción centrado en la toma de decisiones de los docentes en relación con el mismo. En Córdoba, la propuesta curricular de la Educación Permanente de Jóvenes

y Adultos, vigente a partir de 2008, se organiza en torno a diferentes espacios y áreas. En la Municipalidad de Córdoba, se introdujeron cambios en el diseño general y al interior de cada espacio curricular con el objetivo de considerar la complementariedad y articulación de la escuela, la comunidad y la formación para el trabajo, apuntando al enriquecimiento mutuo en la construcción de conocimientos.

Como equipo de investigación nos propusimos desarrollar un trabajo colaborativo con los maestros y favorecer la reflexión crítica de los docentes sobre sus propias prácticas, a partir de la profundización teórica acerca de las particularidades de educación de jóvenes y adultos. Procuramos orientar a los docentes en la construcción de un documento que refleje ciertas decisiones que toman en su práctica cotidiana y que sea una herramienta para los nuevos maestros que se incorporan a la modalidad. Reconocemos la ausencia de formación específica tanto en el tramo de formación docente inicial como continua.

Optamos por la puesta en práctica de talleres como estrategia metodológica porque entendemos que se trata de una "modalidad de construcción de conocimientos donde se combina una estrategia grupal de investigación y un modo de perfeccionamiento docente centrado en la objetivación de los cotidianos escolares" (Achilli, 2000, p.19). Esto significa la posibilidad de propiciar el diálogo entre colegas sobre los avances logrados, sobre las dificultades encontradas a partir del reconocimiento de lo que se intenta realizar en el aula, con ese conocimiento a enseñar en ese grupo de estudiantes jóvenes y adultos determinado. Es decir, en ese espacio procuramos compartir las decisiones relativas a la organización de una clase en el marco de las condiciones institucionales del trabajo docente: la selección de los conocimientos a enseñar; la relación de las decisiones tomadas con las características del grupo de estudiantes; las conceptualizaciones realizadas y el reconocimiento de los conocimientos de los jóvenes y adultos que se ponen en juego en cada encuentro.

Se realizaron talleres generales con la participación de todos los docentes de jóvenes y adultos y talleres por comisiones de trabajo. La decisión sobre la constitución de estas comisiones obedeció a la importancia otorgada a la dimensión histórico-política de la modalidad, a la historización de los orígenes, las marcas fundacionales y los cambios ocurridos a lo largo de estos años en los centros educativos; al reconocimiento de quiénes son los sujetos que participan en los centros educativos, cuáles son sus trayectorias socioeducativas, sus saberes y sus procesos formativos; al trabajo específico con las disciplinas y áreas: ciencias, lengua, matemática y artísticas; a la relación educación y trabajo y su vinculación con los proyectos comunitarios.
Se conformaron las siguientes comisiones que fueron coordinadas por miembros del equipo de investigación:

a. Historia de la modalidad
b. Sujetos de la EPJA
c. Ciencias (Sociales y Naturales)
d. Lengua

e. Matemática
f. Formación para el trabajo – Proyectos Comunitarios
g. Lenguajes artísticos

En cada una de las comisiones se desarrollaron distintas estrategias consensuadas con los docentes que participaron. Por esta razón, este documento respeta las actividades de cada una de las comisiones y no mantienen la misma lógica de producción. También inciden los desarrollos de investigación sobre la enseñanza en el campo de la educación de jóvenes y adultos que profundizan los análisis de las disciplinas. En cada apartado se explicita la metodología particular desarrollada en la comisión.

El equipo de investigación aportó material bibliográfico específico de educación de jóvenes y adultos con el objetivo de favorecer la reflexión conceptual sobre lo realizado.

Se realizaron dos encuentros generales con la participación de todos los maestros, el primero de ellos tuvo como objetivo presentar el proyecto y los modos de trabajo. Durante el año 2018 se reunieron las distintas comisiones, se elaboró un documento parcial en función del eje de la comisión que se puso en común en el segundo taller general.

Durante los meses de agosto y setiembre el equipo de investigación produjo un texto borrador del Documento recuperando los insumos de cada comisión. Dicho Documento fue enviado a los docentes de la modalidad para su discusión y propuestas de modificación. A partir de la recepción de las sugerencias realizadas por los maestros comenzamos la escritura final para ser presentado a la Subdirección de Modalidad de de jóvenes y adultos. Cabe señalar que el equipo de investigación mantuvo reuniones con el equipo municipal de manera permanente con el objetivo de compartir y discutir los avances parciales de la producción.

Historia y política de la educación de jóvenes y adultos

Contexto nacional

Hacer un recorrido histórico por el campo de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA de aquí en adelante) no es tarea sencilla; distintos autores (Brusilovsky y Cabrera, 2006; Rodríguez, 2006; Finnegan, 2012) señalan que bajo esta clasificación se insertan acciones y experiencias diferentes enmarcadas en el sistema educativo formal, así como otras que trascienden y desbordan estos límites. A los fines de este escrito, circunscribimos a la EPJA como aquellas "acciones educativas dirigidas a la población que no ha concluido sus estudios formales en la edad que la normativa estipula para ello" (Rodríguez, 2009, p. 66). Nos centraremos en aquellos hitos que consideramos relevantes para pensar el lugar de la EPJA en las políticas públicas a nivel nacional y provincial y dar así un marco de comprensión más amplio a las prácticas docentes de la modalidad.

En Argentina –y en América Latina en general– la EPJA surge como preocupación a la par de la constitución de los sistemas educativos modernos. La Ley de Educación Común N°1420 del año 1884, se constituye en el primer instrumento legal que hace referencia a la Educación de Adultos en nuestro país, con el propósito de alfabetizar a la población que no había logrado hacerlo durante su infancia. Si bien se hace aquí una mención explícita es escasa la relevancia que se le otorga dentro de las políticas públicas durante muchos años.

Recién a fines de la década del '40 se comienza a problematizar su especificidad en el campo pedagógico y de las políticas públicas con la organización, por parte de la UNESCO, de la primera Conferencia Mundial de Educación de Adultos en Elsinor. A pesar de esta problematización, la EPJA seguía siendo vista supletoria o complementaria de la educación infantil. (Rodríguez, 2009).

Las décadas del '60 y '70 constituyen momentos de fortalecimiento y expansión de la modalidad por el desarrollo de políticas nacionales y de las experiencias educativas con adultos impulsadas por organismos internacionales, organizaciones políticas y sociales (Rodríguez, 2009). En Argentina, se crea en el año 1968 la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA), que pasará a nuclear las propuestas educativas para adultos a partir de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR), los Centros de Nivel Primario y los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) que se implementaron en todas las provincias del país.

Este desarrollo de la educación de adultos se vio seriamente afectado a partir del golpe cívico-militar de 1976. Se interrumpen, a partir de este año, la mayoría de las experiencias educativas con adultos y muchos docentes y responsables de las mismas fueron desaparecidos o debieron exiliarse. En

este marco, se produce además la primera transferencia de las escuelas primarias a los estados provinciales. En 1980, las escuelas primarias de adultos pasan al ámbito jurisdiccional formando parte, en Córdoba, de la propuesta educativa conjuntamente con las escuelas nocturnas.

Así, el deterioro de la Educación de Adultos en el contexto de las políticas neoliberales iniciadas con la dictadura cívico-militar, continuarán hasta la década del '90 con la Ley de Transferencia de Servicios Educativos a las provincias N° 24.049/1992, Ley Federal de Educación N°24.195/1993 y el Pacto Federal Educativo (1993). Como consecuencia de este proceso de desmantelamiento desde un nuevo marco normativo, en el año 1992 se cierra la Dirección Nacional de Adultos y la educación de adultos pasa a ser considerada en el grupo de "Regímenes Especiales" junto a Educación Artística y Especial. En el año 1999 (Acuerdo A 21), se define como Régimen Especial al "conjunto de ofertas específicas destinado a un grupo de personas o a un tipo de educación que exige adaptaciones respecto del sistema regular de enseñanza". De esta manera la modalidad se relega nuevamente a un lugar subalterno en el marco de las políticas públicas (Lorenzatti, 2003; De la Fare, 2010; Levy 2012).

En este período se crea, en el marco del Plan Social Educativo[1], el Proyecto de Terminalidad de Nivel Primario a Distancia para aquellos sujetos mayores de 18 años con quinto grado aprobado. Los Centros de Apoyo Pedagógico, instituciones de modalidad semipresencial, comenzaron a funcionar a partir del año 1994, en el marco de políticas focalizadas (Lorenzatti, 2005). Este proyecto contempla la entrega de Módulos, que funcionan como material de trabajo ya que son libros de actividades organizados por áreas de conocimiento: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencia y Tecnología y Formación para el Trabajo. A cada área le corresponden diferentes Módulos atendiendo a niveles de mayor complejidad, divididos en dos etapas.

La fuerte crisis social y económica de la década, tiene consecuencias en la composición de la población destinataria de la modalidad. En Argentina y en la región comienzan a poblar las aulas de adultos, jóvenes que por su condición socio-económica deben salir a trabajar tempranamente, razón por la que abandonan sus estudios formales. Esta nueva configuración de estudiantes justifica que en la V Conferencia Mundial de Educación de Adultos, organizada por la UNESCO en 1997 y realizada en Hamburgo, se acepte la propuesta de la Región Latinoamericana, sobre la necesidad de denominar a este campo socio educativo, como "Educación de Jóvenes y Adultos". La Argentina suscribe a esta nueva denominación.

En el comienzo de este siglo, en el marco de un nuevo contexto social, político y económico, se implementan políticas educativas que tienden a devolver un rol protagónico al estado nacional y los estados provinciales en cuanto a su responsabilidad en materia educativa. A mediados de la década

[1] *El Plan Social Educativo fue un programa que se desarrolló, en el marco de políticas focalizadas, durante el gobierno de Menem (1993-1999). Llegó a las escuelas de todo el país a través de diferentes proyectos específicos. Uno de ellos atendió las demandas de finalización de la escolaridad primaria de adultos.*

del 2000, asistimos a una reforma educativa que le otorga renovada relevancia a la EPJA.

En el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional N°26.206, que en su artículo Nº 46 reconoce a la EPJA como una de las ocho modalidades del sistema educativo, destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de los niveles de escolaridad obligatorios así como a brindar educación a lo largo de toda la vida. Se entiende por modalidad a las *"opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales o contextuales con el fin de garantizar la igualdad en el derecho a la educación"* (Artículo N° 17, LEN).

En este periodo cabe destacar dos proyectos nacionales que, a partir de convenios específicos, se desarrollan en las distintas provincias: el Programa de Alfabetización ENCUENTRO y el Programa FINES. El primero destinado a aquellas personas que no accedieron a la escolaridad primaria y el segundo se inicia con una propuesta para la finalización del nivel secundario, aunque posteriormente se amplía al nivel primario.

En el año 2008, se constituye la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y adultos y se crea la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, como el organismo responsable de desarrollar las políticas públicas que posibiliten a los jóvenes y adultos hacer efectivo su derecho a cumplimentar la obligatoriedad escolar (Resolución del Consejo Federal de Educación - CFE Nº 22/07).

En este marco, se dan los procesos de debate y discusión para cumplir los objetivos propuestos y se sanciona la resolución N° 118/10 y sus dos documentos anexos. Por un lado, el documento "Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – Documento Base", que establece criterios para la integración de la modalidad en el Sistema Educativo, señalando los aspectos y características más relevantes que hacen a la especificidad de la misma y sirve de fundamento para las transformaciones que se requieren. Por otro lado, el segundo de los documentos, "Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos" aborda aspectos a ser incorporados en la elaboración y/o revisión de los diseños curriculares en las jurisdicciones. En estos documentos se reafirma, entre otras cosas, el derecho a que se valoren y reconozcan los saberes adquiridos fuera del sistema educativo, la necesidad de una formación integral, se propone un currículum flexible y trayectos educativos diferenciados, con la intención de generar propuestas educativas acorde a la población que asiste a las aulas de la EPJA.

Durante el año 2015, se sancionan dos normativas que fueron discutidas en el marco de la Mesa Federal de jóvenes y adultos. Hacemos referencia, por un lado, a los "Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccional" (Resolución Nº 254/15 CFE). Esta resolución fue resultado de una profunda discusión y revisión de carácter

conjunto, a través de mesas federales de la EPJA; reuniones técnicas de especialistas; encuentros federales de directores de escuelas de la modalidad; encuentros provinciales, locales, regionales y consultas técnicas con universidades nacionales. En este documento se realizan precisiones sobre criterios que favorecen una adecuación gradual y progresiva de las propuestas educativas de los niveles primario y secundario en las jurisdicciones.

En el mismo año, por Resolución Ministerial Nº 2726/15 se aprobó el Plan de Estudios del Postítulo "Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos", con el objetivo de ser puesto en práctica en los Institutos Superiores de Formación Docente que cada jurisdicción designe para tal fin. Esta normativa jerarquiza la formación de los docentes de la modalidad, pero su implementación queda sujeta a las decisiones de las autoridades provinciales.

A partir de diciembre de 2015, la EPJA vuelve a tener un lugar residual en las políticas educativas. En la reciente estructura del Ministerio de Educación; Ciencia y Tecnología y Cultura, definida por el gobierno nacional, los niveles y modalidades del sistema educativo sólo se encuentran en los lineamientos de política educativa expresados en las resoluciones vigentes del Consejo Federal de Educación. Un ejemplo de ello es el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 "ARGENTINA ENSEÑA Y APRENDE (Resolución CFE N° 285/16) donde se aprueban los "Criterios de orientación para la articulación entre Formación Profesional – Educación Permanente de Jóvenes y Adultos" donde la visión de la EPJA se reduce a la articulación con Formación Profesional. Dicha resolución fue suscripta por todos los ministros de las jurisdicciones, a quienes se les delega la responsabilidad de organización del sistema educativo conforme a lo establecido en la Ley de Educación Nacional N° 26206/2006, aún vigente.

Contexto de la provincia de Córdoba

En el análisis de la dimensión política de la educación de jóvenes y adultos en la provincia de Córdoba, señalamos como un hito importante en la recuperación democrática, la creación de la Dirección de Educación de Adultos en el año 1987, dependiente del Ministerio de Educación y Cultura, que nuclea los servicios educativos de la modalidad (Centros Educativos de Nivel Primario para Adultos y Centros de Capacitación Laboral y en el año 1989 se incorporan las Escuelas Nocturnas). A pesar del desarrollo de políticas específicas de la modalidad durante algunos años, esta Dirección se cierra en el año 1995 según la Ley de Emergencia, (Decreto 1167/95) y se produce la separación de los niveles que pasan a depender de las direcciones de nivel correspondiente (primario y secundario).

Recién en el año 1999 se crea la Dirección de Regímenes Especiales (Decreto 1587/99), que vuelve a reunir los servicios educativos para jóvenes y adultos (en el área formal y no formal) y para personas con capacidades especiales, el área de Educación Artística y Educación Física. Desde ese año hasta la actualidad, con diferentes nombres se mantuvo la estructura institu-

cional provincial que implica un reconocimiento a la existencia de una franja poblacional que no finalizó sus estudios obligatorios en la edad correspondiente.

La Sub-Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos se transformó en Dirección de Jurisdicción en el año 2009. Desde el año 2012 se denomina Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos. Como órgano jurisdiccional concentra, organiza y gestiona la oferta educativa de la modalidad y articula con otras áreas gubernamentales de orden nacional, provincial y municipal, como así también con agencias no gubernamentales del mundo de la cultura, de la producción y del trabajo, entre otros.

Otro hecho importante en la historia de la modalidad en la provincia se da, en el marco de la Ley de Educación Nacional, cuando se promulga la Ley de Educación Provincial (9870/2010) que reproduce los lineamientos nacionales en materia de educación de jóvenes y adultos.

La modalidad de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se ha caracterizado por la dispersión y superposición de las propuestas educativas. Los antecedentes planteados a nivel nacional tuvieron su correlato en la provincia de Córdoba. En nuestra provincia coexisten tres tipos de instituciones educativas en el nivel primario con distintos orígenes y organizaciones institucionales: Centros de Nivel Primario de Adultos (CENPAs), Escuelas Nocturnas y Centros de Apoyo Pedagógico (CAPs).

Las escuelas nocturnas son de origen provincial y surgen a fines del siglo XIX. Cuentan con un director, docentes por ciclo, y docentes de música, teatro y educación física. Tienen modalidad presencial, y las clases se dictan de lunes a viernes. Los Centros Educativos de Nivel Primario de Adultos (CENPAs) son de origen nacional, surgen en 1965 como Campaña de Alfabetización, dependiente de la Dirección Nacional de Educación de Adultos y luego se asimila al Sistema Educativo Formal a partir del año 1980, cuando se realiza el traspaso de las escuelas nacionales a las provincias, durante el gobierno militar. Organizativamente, se sostienen con un solo maestro, quien está a cargo de todos los ciclos y las distintas tareas administrativas. Son de modalidad presencial, y funcionan de lunes a viernes y generalmente en horario nocturno, sin embargo pueden modificar su horario de funcionamiento si la demanda de los alumnos así lo requiere. Los Centros de Apoyo Pedagógico se mantienen desde la década del ’90 con modalidad semipresencial. (Lorenzatti, 2005).

Estas tres instituciones continúan coexistiendo en la provincia de Córdoba, según Resolución 001/2015 de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos (Anexo II), y en el Anexo I se menciona al Nivel primario, con dos modalidades (presencial y semipresencial) y los exámenes libres. En el caso de la modalidad semipresencial se aclara, a pie de página, que se utiliza el material del Programa FINES nivel primario y se equiparan los materiales al curriculum provincial. Cabe señalar que el material del Programa FINES es el mismo que se utilizó en el Programa de Terminalidad Educativa de la década de los ’90. En cuanto a los exámenes libres menciona la realización

de tutorías como apoyo no obligatorio para que los estudiantes "conozcan el enfoque de la evaluación, los instrumentos primordiales que se utilizan y realicen algunas actividades similares a las que plantea el examen" (Res. 001/2015, Anexo I, p.2).

En relación con el desarrollo curricular específicamente, señalamos que en el año 2008 el Ministerio de Educación de la Provincia sanciona el Decreto N° 278 mediante el cual se aprueba la Propuesta Curricular para Alfabetización Inicial y Nivel Primario de la modalidad. La misma se enmarca en la LEN N°26.206 y en las definiciones establecidas en la V Conferencia Mundial de Educación de Adultos en Hamburgo. De acuerdo a lo especificado en el mismo diseño curricular, este documento –demandado por los docentes de la modalidad - se inicia en el año 1999.

Contexto municipal de Córdoba

Reconstruir la historia de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos en el ámbito municipal supone, en principio, reconocer la especificidad de este contexto de trabajo donde la práctica docente adquiere un sentido particular. Así los expresan los maestros en los talleres realizados: *"reconstruir, y recuperar la historia para conocer la identidad... Es parte, de entender el docente que somos y queremos ser."*

Se considera que este es un momento oportuno para esta tarea, ya que permite reconocer a quienes han construido este camino. Se trata de una historia viva que deja huellas en la cotidianeidad. De esta manera se visibiliza la modalidad a partir de la construcción de estas memorias colectivas.
Con este objetivo y en el marco del primer y segundo taller de la Comisión Historia de la Modalidad se acordaron las estrategias de recolección de información así como los ejes analíticos para efectuar esta historización. Se realizaron entrevistas a distintos actores (ex docentes, estudiantes, funcionarios y ex funcionarios), se reconstruyeron historias de algunos de los centros educativos de jóvenes y adultos (CEJAS) y trayectorias de docentes de la modalidad; se analizaron y sistematizaron distintos documentos (resoluciones, acuerdos de trabajo, memorándums).

Inicios y expansión de la modalidad

En el año 2000, bajo la gestión del Intendente Germán Kammerath, se desarrollan las primeras experiencias de educación de adultos en las escuelas primarias municipales.

La educación de jóvenes y adultos se inicia en abril del año 2000, a partir de la Ordenanza 10211 que dispone la creación del "Nivel de Educación Básica Municipal para Adultos, destinado a impartir educación básica a toda persona mayor de 18 años que, por distintas razones, no haya podido concluir la enseñanza primaria, y que tenga fijada residencia en la zona de influencia de las escuelas municipales" (Art. 1).

A su vez esta normativa dispone que el nivel "será implementado con la modalidad semi-presencial por módulos, en pequeños grupos, los que serán coordinados por un docente. Deberán dentro de esa modalidad, articularse cursos de capacitación y reconversión laboral, con la intervención de Ministerios de Áreas afines tanto en el orden provincial como nacional, los que se materializarán a través de convenios". (Art. 4).

Estos dos artículos dan cuenta de la especificidad de la modalidad desde sus orígenes en la Municipalidad. En el análisis de las entrevistas realizadas por los maestros esta disposición se complementa con las voces de quienes fueron los mediadores de esta norma y le dieron vida a los centros educativos de jóvenes y adultos.

En los inicios de las experiencias educativas, entre el año 2000 y 2001, se abren seis centros de educación de jóvenes y adultos en la Municipalidad. En la actualidad existen treinta centros educativos.

A continuación presentamos una mirada de esta historia a lo largo de dieciocho años a partir de tres momentos en los que se van configurando los CEJA.

Primer momento (2000-2003): Educación de jóvenes y adultos y capacitación laboral

Los inicios de la educación de adultos en el contexto municipal tienen una estrecha vinculación con la formación laboral de sus destinatarios y la familia de los niños de las escuelas municipales. Desde la Dirección de Educación solicitan a los directivos de las escuelas primarias, realizar un relevamiento sobre expectativas de capacitación laboral a los interesados jóvenes y adultos en completar el nivel primario. Esto expresa la necesidad de elaborar una propuesta educativa que respondiera más claramente a sus demandas.



Estudiantes y docentes del CEJA de la Escuela Alfredo Orgaz de Barrio San Jorge

La concreción del proyecto se realiza conjuntamente con la Dirección de Empleo del Ministerio de la Producción de la Provincia de Córdoba a través de la firma de un convenio en octubre de 2001. De esta manera se implementa la propuesta como "Educación General Básica de Adultos con Capacitación Laboral", teniendo prioridad los padres de los alumnos de la primaria regular.

Se señala que estas experiencias, están centradas fundamentalmente en *"mejorar la calidad de vida de la personas, en especial los padres los alumnos del sistema"* (Memorándum 14/08/2001). Se establece que la modalidad funcionará de lunes a viernes de 17,15 hs. a 20,15 hs. y se organizará de la siguiente manera: tres días a la semana serán destinados a Capacitación Laboral y dos días a Educación General Básica, donde se trabajarán los contenidos necesarios para finalizar la escolaridad primaria.

En estas experiencias educativas se trabaja con los recursos materiales (Módulos) del Proyecto de Terminalidad de Nivel Primario a Distancia correspondiente al Plan Social Educativo, que data del año 1994. Cada alumno recibe un kit con el material necesario y a la vez se realizan orientaciones a los docentes para su implementación.

Las capacitaciones laborales ofrecidas son: horticultura, jardinería, elaboración de productos comestibles, cocina, instalaciones domiciliarias de electricidad, carpintería, albañilería, costura. Al finalizar el trayecto se entregan certificados tanto de Educación General Básica (finalización de la escolaridad primaria) como de capacitación laboral.

La propuesta se lleva a cabo en dos etapas. Se realizan entrevistas personales destinadas a conocer las condiciones de ingreso de los jóvenes y adultos y su distribución en dos grupos: los que están en condiciones de realizar el 1° Ciclo de Enseñanza General Básica (EGB) y los que ingresan al 2° Ciclo de EGB. Este último grupo comienza simultáneamente la Capacitación Laboral.

Esta impronta fundacional, que articula formación laboral y educación general básica, responde a una necesidad y a una demanda histórica de la EPJA en torno a pensar integralmente la educación y el trabajo, como el modo más pertinente de atender y considerar los intereses vitales del sujeto joven y adulto. A su vez, este tipo de iniciativa, se enmarca en un contexto de emergencia social, de desempleo estructural y de auge de las políticas asistencialistas focalizadas, orientadas a paliar los efectos de la crisis en los sectores sociales empobrecidos.

En el año 2002, se ofrece Capacitación laboral en Electricidad y Huerta. Esta última se realiza a través de la Dirección de Ferias y Mercados de la Municipalidad con el propósito de emprender huertas comunitarias. El objetivo de la propuesta se centra en *"desarrollar y fortalecer en los adultos-alumnos, un núcleo de competencias básicas comunes de tipo intelectual, éticas y prácticas, socialmente significativas que permitan crecer como persona y enfrentar los desafíos del mundo social y laboral"* (Memorándum 5/04/2002).

Desde ambas coordinaciones pedagógicas (Dirección del Empleo y Dirección de Educación), se llevan a cabo reuniones de docentes para intercambiar experiencias y analizar los procesos de formación integrada en función de las características de los grupos de estudiantes. Estas reuniones contribuyen a fortalecer los vínculos entre los docentes de la misma escuela y entre otras escuelas, a la vez que facilitan la tarea pedagógica con jóvenes y adultos.

En ese momento para ser docente de la modalidad, según expresan los maestros de la Comisión, se demanda *"ser vínculo y nexo hacia el conocimiento, observador, guía, facilitador, tolerante y recuperar los conocimientos del alumno adulto, respetando su propio ritmo de aprendizaje"*.

Otro rasgo identitario de la modalidad es la relación entre las escuelas municipales y las familias de los niños que asisten a ellas. Una de las experiencias que los docentes destacan, se desarrolla en el año 2000 en la Escuela Cooperativismo Argentino en Barrio Renacimiento, a partir del Proyecto "Abuelos". Este proyecto tiene como objetivo la participación de los abuelos junto a los niños en distintas actividades: lectura de cuentos, armado de juguetes, confección de tejidos, actos escolares, con la intención de integrarlos al contexto social de la escuela.

Durante el desarrollo del mismo se advierte que muchas personas no han finalizado la escolaridad primaria y/o no han asistido nunca a la escuela. Ante esta situación, se realizó un relevamiento del nivel educativo de la población del barrio. El resultado evidencia un gran porcentaje de vecinos – entre ellos familiares de los alumnos –sin estudios primarios terminados. Entre fines del año 2000 y principios del año 2001, se promociona la apertura de un centro de alfabetización que se concreta con una matrícula de 42 jóvenes y adultos.

Segundo momento (2004-2009): Alfabetización de jóvenes y adultos

En el año 2004, con el inicio de la gestión de Luis Juez, se modifican algunos aspectos de la estructura de la modalidad. Se conforma la Sub-Dirección de Educación de Adultos a cargo del Prof. Pol Zayat y se conforma un equipo que específicamente se dedica a educación de adultos. Se ubica en un espacio físico propio, cedido por las autoridades del Nivel Inicial Municipal, ubicado en Pasaje Revol en Barrio Güemes.

En este momento, se pone en práctica el Programa de Alfabetización Cubano "Yo sí Puedo" de manera simultánea a los centros educativos. Se trata de una propuesta que se trabaja en los barrios con cartillas, manuales y videos, con el objetivo de alfabetizar en casas de familia. Algunos docentes trabajan como capacitadores en el mismo. Se propicia desde allí articular con las escuelas primarias, y reconocer los espacios en donde es posible crear nuevos centros.

Se mantienen los propósitos vinculados al trabajo con la familia de los niños de la escuela primaria, en tanto idea fundante de la modalidad, dada *"la intención de que educación de adultos realice un abordaje integral, con la familia de los niños"*, según expresa el entonces subdirector. En este marco, se implementa el "diagnóstico comunitario" a través de visitas a los estudiantes en el territorio como complemento de la tarea que realiza el docente en el aula.

En este período las escuelas de adultos pasan a denominarse Centros Educativos de Jóvenes y Adultos (CEJA) y los docentes dependen directamente de la Subdirección de Educación de Adultos. Esto modifica la relación con las escuelas primarias regulares. Según el relato de los docentes: *"se sostenía el criterio de que la escuela sólo nos prestaba el aula, por eso estaba la posibilidad de abrir un centro en los espacios donde se requiera tal necesidad, podía ser una iglesia, un centro vecinal, etc. como forma de ayudar a aquellos padres que tienen niños en el primario y no pueden ayudarlos en las tareas porque no han terminado los estudios primarios"*.

En los recuerdos de los docentes, es el primer momento que reconocen una formalidad en la convocatoria: *"En el 2005, llega a las escuelas un memo donde invita a las docentes titulares a una reunión para eventuales suplencias en primaria para adultos"*. En este período se comienzan a definir criterios para el ingreso a la docencia. Esta iniciativa, radica en la necesidad de regularizar la situación de ingreso de los maestros y darle especificidad a la tarea docente con adultos. También se considera la designación de otro maestro para los grupos de estudiantes más numerosos (cuando se superan los veinte estudiantes). Hasta el año 2016, todos los docentes pasan a la modalidad con una transferencia transitoria desde nivel primario regular. Antes de esa fecha no se consignan docentes designados específicamente en la modalidad de adultos.

En este momento, se abre una línea de formación docente específica de la modalidad. Desde la Subdirección, en el año 2006, se firma un convenio con el Equipo de Investigación de Educación de Jóvenes y Adultos del Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon", de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC – Res. Rectoral 40/06). En este marco, se realizan talleres de capacitación y se implementan dos pasantías con miembros del equipo (entre abril y diciembre de 2006), orientadas al seguimiento y acompañamiento pedagógico para el desarrollo de núcleos conceptuales como estrategia de planificación de la enseñanza y de integración de contenidos, en dos escuelas seleccionadas por la Subdirección.

En el año 2009, se disuelve la Subdirección de Educación de Adultos y los CEJA pasan a depender directamente de la Subdirección de Nivel Primario. Se nombra como coordinadora de la modalidad de adultos a la Prof. Alicia Laterza.

Tercer momento (2011-2018): Educación de jóvenes y adultos y proyectos comunitarios

En el año 2011, bajo la intendencia de Ramón Mestre, se conforma nuevamente la Subdirección de Educación de Adultos, ahora con el nombre de "Subdirección Modalidad de Adultos y Proyectos Comunitarios" a cargo de la Lic. Lorena Anglada. En ese año se retoma la línea de formación docente específica con el equipo de investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

En el año 2012, por medio de un memorándum (con fecha 18 de abril de 2012), se envía a los CEJA el documento "Fundamentos y Acuerdos de la Modalidad de Jóvenes y Adultos" elaborado por los equipos directivos y la Subdirección, sobre el funcionamiento general de la modalidad. Allí se ratifican los principios de inclusión, democratización e integralidad de la EPJA, establecidos por la LEN.

El documento destaca la autonomía de los centros educativos "para realizar ajustes y cambios necesarios según su realidad" que atiendan integralmente las "acciones de formación general y de formación técnico–profesional, participativa y comunitaria".



Estudiantes del CEJA de la Escuela Yamahiria Arabe Libia de Barrio Cabildo difunden la propuesta educativa en la puerta de la institución.

Para los docentes se prescribe la planificación por proyectos, para lo cual se establecen planillas comunes para todos los CEJA: planificación diaria; planilla de seguimiento y acompañamiento de la Subdirección de la Modalidad de Adultos y Proyectos Comunitarios / o Supervisión; Planilla de registro de visita que se realiza con el equipo directivo.

La carga horaria docente se detalla en 21 horas con 20 minutos semanales, distribuidas en 4 horas y 24 minutos por día, de lunes a viernes. El horario que se destina para los alumnos es de 14 hs a 19 hs con una carga horaria frente al aula de 3hs, y 1 hora y media (denominada hora pedagógica) para reunión con directivos, visitas domiciliarias, articulación con otras instituciones barriales, reuniones y acuerdos con el par pedagógico.

En el documento también se disponen los criterios de selección de docentes para la modalidad:

- Ser docente titular de las escuelas de nivel primario de la Municipalidad.
- Participar en la capacitación sobre la Modalidad de Jóvenes y Adultos.
- Conocer y aceptar la modalidad general de trabajo y objetivos del trabajo con jóvenes y adultos.
- Aproximarse al perfil que se espera de un docente que pretenda formar parte de la Modalidad de Jóvenes y Adultos del Sistema Municipal de Educación.

A partir del año 2013 se desarrollan los Proyectos comunitarios en los CEJA, en algunos casos se trabajan por centro educativo y en algunos otros, de manera conjunta entre centros de barrios cercanos.



Estudiantes exponen sus Proyectos Comunitarios en Jornada recreativa.

Hacia el año 2014 se crea el Equipo Interdisciplinario de la modalidad de jóvenes y adultos, con el objetivo de orientar, facilitar y atender a las inquietudes o problemáticas de estudiantes referidas a acceso a derechos en general.

A partir del año 2015, en el inicio de gestión de la actual Subdirectora Ab. Marcia Videla Ayala, se impulsa un nuevo proceso de formación continua y específica para los docentes de la modalidad. La relación con el equipo de

trabajo de la Facultad de Filosofía y Humanidades, se intensifica a partir del desarrollo de talleres formativos que abordan la reflexión crítica y la revisión pedagógica de distintas problemáticas emergentes de la práctica docente con jóvenes y adultos en los CEJA. Este proceso de formación docente y trabajo colaborativo, se mantiene hasta la actualidad.



Capacitacion de Equipos especializado en Educación de Jóvenes y Adultos para docentes.

La capacitación docente se profundiza, tanto para titulares, suplentes como pares pedagógicos en la búsqueda de una formación específica en la modalidad de Jóvenes y Adultos, y de espacios propios de reflexión sobre las prácticas.

Desde el año 2016 se formalizan por medio de convenios las prácticas profesionalizantes y observaciones que llevan adelante estudiantes de diferentes Institutos de Formación Docente.

En el año 2017, el documento "Fundamentos y Acuerdos de la Modalidad de jóvenes y adultos" (2012), se reafirma y se recupera con algunas modificaciones. Entre los ajustes realizados se destacan: el énfasis en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos socialmente relevantes como un mandato específico de la modalidad; la planificación docente como instrumento que debe partir de los intereses y necesidades de los jóvenes y adultos "hacia formas cada vez más complejas de lectura e interpretación de la realidad"; la hora pedagógica como tiempo fundamental para el trabajo en red (instituciones locales, ONGs, centros vecinales, entre otros) y en equipo (directivos, pares); el trabajo articulado y conjunto con los docentes de las Áreas Expresivas, con el objeto de desarrollar "propuestas recreativo-culturales que apuntan al logro de la finalidad socio-política" en la EPJA (Acuerdos para Lineamientos, 2017).

Durante el año 2018, se cambia el nombre de la Subdirección a Subdirección de la Modalidad de Jóvenes y Adultos, con el fin de visibilizar buscar respuestas específicas a las necesidades de la población cada vez más creciente de jóvenes que no termina sus estudios primarios y que se acerca se acercan a los centros educativos. En consecuencia, en la Escuela Juan B. Justo cuyo CEJA funciona en el Centro Integrador Comunitario de Villa Siburu se inicia un grupo específico para estudiantes entre 14 y 17 años.

Durante este periodo, según lo menciona la Subdirectora Videla Ayala, "las acciones que se llevan adelante desde la modalidad buscan el trabajo en red con otras instituciones y se orientan desde el enfoque de derechos, con una mirada inclusiva y desde la perspectiva de género". Esto, se materializa en la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos, los Talleres de Educación Sexual Integral tanto para docentes como para estudiantes, las salidas educativas, y la incorporación de las materias de Educación física, Artes visuales y Música, así como también la disciplina de Informática, con muestras anuales.



Jornada recreativa de fin de año.

Con el objetivo de jerarquizar la modalidad se comienza a consolidar de manera gradual una organización propia de docentes de grado, áreas especiales y personal administrativo de manera formal, por medio de titularizaciones y la creación de un programa propio.

Para finalizar, en el análisis de los diferentes insumos para configurar la historia de la modalidad, los docentes de la comisión reconocen algunos puntos nodales que hacen a la especificidad en el contexto municipal:

- Crear y mantener un vínculo con la comunidad. Propuesta educativa para las familias de los niños de escuelas primarias municipales.
- La capacitación laboral articulada a la Educación General Básica.
- El trabajo en redes comunitarias. Desarrollo de distintos proyectos comunitarios en articulación con distintos organismos locales, dependencias estatales y organizaciones no gubernamentales.
- La construcción de la especificidad como desafío cotidiano. Necesidad

de superar dependencias con la escuela primaria regular (edificio y directivos compartidos, entre otros).



Primera titularización de docentes de la Modalidad de Jóvenes y Adultos.

LOS SUJETOS DE LA MODALIDAD

Trastienda de este texto

Con el objetivo de caracterizar a los sujetos que pueblan la modalidad en la Municipalidad de Córdoba, los docentes que conformaron esta comisión conjuntamente con la comisión de Lenguajes Artísticos y Corporales realizamos diversas entrevistas y encuestas a estudiantes jóvenes y adultos, docentes y directivos de varias escuelas, de manera escrita y oral, utilizando diversos medios presenciales y virtuales para acceder a las respuestas. Se consultó bibliografía especifica (Montenegro, 2013) y los Lineamientos Curriculares de la Provincia.

Se desarrolló un trabajo conjunto entre ambas comisiones de manera colaborativa. Este modo de producción posibilitó indagaciones sobre las trayectorias de los sujetos comprendidos en la modalidad.

Centramos nuestra mirada en las características particulares de los sujetos que en la actualidad están poblando el nivel primario de la Modalidad, tanto estudiantes como docentes, atendiendo especialmente a sus trayectorias socioeducativas. El análisis de las mismas nos permite comenzar a comprender los sentidos que estos sujetos construyen en torno a la escolaridad primaria, y más específicamente conocer algunas acciones en torno a experiencias de revinculación escolar.

Partimos de la concepción de los sujetos de la educación de jóvenes y adultos desde una mirada sociocrítica, centrada en las condiciones de existencia y las trayectorias socioeducativas que otorgan sentidos y guían las prácticas cotidianas de cada uno de ellos. Es decir, no pensamos en grupos de estudiantes homogéneos ni generales. Asumimos a los sujetos diversos en la unidad, con una historicidad social y particular, y esto nos ayuda a comprender su ubicación dentro del campo social, y qué posiciones ocupan allí.

Por lo tanto, existen diferentes sujetos sociales que se encuentran en los distintos centros educativos para compartir conocimientos, saberes, habilidades y capacidades, formas de concebir el mundo cotidiano que los rodea, y ello genera aprendizajes y enseñanzas en un proceso de continuo intercambio. Se trata de sujetos concebidos en su totalidad vital, privada y pública, portadores y creadores de cultura, protagonistas de la historia, capaces de producir los cambios urgentes y necesarios para la construcción de una sociedad más justa.



Estudiantes del CEJA de la Escuela Baquero Lazcano y de su Anexo -Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano- exponen trabajos en feria del libro.

Acerca de los jóvenes y adultos que asisten a las escuelas municipales de Córdoba

En tanto sujetos sociales, los jóvenes y adultos que concurren a los centros educativos municipales, son también son sujetos de derechos. "El sujeto de derecho partícipe del proceso educativo a partir del conjunto de sus necesidades cotidianas y de su ejercicio cívico. Su posición frente a la educación permite que se ubique críticamente respecto de las prácticas áulicas e institucionales. Interpela el contenido de la enseñanza desde su necesidad y búsqueda personal/ grupal". (Resolución 871/09, CFE, p. 22)

En el análisis de las características particulares de las trayectorias de los estudiantes que concurren a la modalidad predominan algunos aspectos generales que comparten. Hacemos referencia a la pobreza y la vulnerabilidad social. La mayoría habita en asentamientos, villas y barrios pobres de la periferia de la ciudad de Córdoba Capital. Por ello, una de las claves para comprender las decisiones (no necesariamente racionales o conscientes) que los sujetos toman en relación a la educación y la escolaridad, tienen que ver con sus "trayectorias sociales", las relativas a la organización familiar, las laborales, migratorias y de participación social. (Santillán, 2007) Entendemos a la trayectoria como una construcción, que a nivel de la experiencia vivida, incluye tanto aspectos estructurales como la significación que éstos asumen para el sujeto. Las trayectorias son complejas y no ajustadas a simples causas y efectos, y son recorridos, construcciones, que se van dando en el tiem-

po, articulando aspectos estructurales y simbólicos. (Cecotti y Montenegro, 2015).



Estudiantes del CEJA de la Escuela Saul Taborda de Villa 9 de Julio en Jornada Recreativa.

De esta manera la trayectoria educativa sólo asume sentido cuando se la pone en relación con el conjunto de la experiencia vital de los sujetos, en donde, parecería que la trayectoria de clase ha predominado sobre las otras trayectorias, quedando la escolar suspendida por largo tiempo hasta que en la actualidad estos sujetos, alumnos de la modalidad, han vuelto a re vincularse con la escolaridad.

Así, la situación de volver a cursar la escolaridad obligatoria, es contemplada como una práctica dentro de una trayectoria socioeducativa condicionada por la dinámica social más amplia de la que participan estos sujetos. Por ello, en muchos casos repiten las trayectorias escolares de sus padres, y también la relación que ya estableció la familia con la escuela.

En todos los casos, las trayectorias sociales, y especialmente las familiares y laborales son importantes para comprender las decisiones tomadas en la trayectoria educativa de los sujetos, tanto en la situación de la interrupción de la escolaridad, como en la situación de no cursar directamente la escuela primaria. (Montenegro, 2017)

La mayoría de los estudiantes adultos mayores, no pudieron realizar la escuela primaria debido a que trabajaban en el campo con sus padres, y se encontraban a mucha distancia de una institución educativa. En muchos casos, a sus familias no les pagaban, sino que era sólo un intercambio de productos por su trabajo, lo que hacía que los hijos debieran salir a trabajar desde temprana edad para contribuir a la manutención familiar.

Estos adultos participan activamente en los espacios comunitarios de su barrio o contexto local, especialmente en los centros vecinales o centros

de jubilados. A otros estudiantes, la trama social, las condiciones estructurales, los posicionó en una situación subalterna, convirtiéndolos en sujetos vulnerabilizados (Terigi, 2014), obligando a sus familias y a ellos a sobrevivir de manera muy extrema, a través de la recolección de basura en las calles, haciendo comidas para vender, limpiando casas o lugares ajenos, cartoneando; continuando así, la relación de la familia con la escuela, en donde los padres, que no pudieron estudiar, les decían a sus hijos que no hacía falta concurrir a la escuela, que en la vida lo importante era el trabajo.



Alumna del CEJA del Anexo Hogar Padre Lamónaca observa en muestra de Arte las producciones de compañeras y compañeros.

En el caso de los relatos de las mujeres, se observa que muchas eran entregadas para la crianza a familias de mejor condición social, pero debían cumplir trabajos domésticos y/o ser niñeras desde muy pequeñas a cambio de un plato de comida y techo. Esta situación también imposibilitaba asistir a la escuela.

La indagación sobre algunos aspectos de las trayectorias socioeducativas de los estudiantes que asisten a la propuesta de la modalidad de la Municipalidad de Córdoba, nos develó los recorridos en relación a las posibilidades e imposibilidades que tuvieron para ingresar y permanecer en el nivel primario siendo niños, y a los sentidos que las sustentaban, sentidos que han influenciado en la situación de poder objetivar que es el mismo sistema educativo quien los ha expulsado de su propia escolaridad en articulación con sus trayectorias socioeducativas y no sus características individuales.

Las razones acá expuestas otorgan particularidad a sus diversas trayectorias socioeducativas, y especialmente a su trayectoria escolar, que gira en torno al deseo de culminar la educación primaria ya que por diversos motivos no pudieron hacerlo en otro momento.

Los jóvenes y adultos que asisten a los CEJAS son heterogéneos en diversos sentidos: edades, experiencias de vida, intereses, motivaciones, si-

tuación laboral, historias familiares e identidad cultural. Además, teniendo como principio pedagógico la inclusión, en los escenarios de la EPJA están presentes jóvenes y adultos con discapacidad. De esta manera, se pueden diferenciar algunos grupos de los sujetos que concurren a la modalidad.



Estudiantes del Anexo de Obras viales en el aula Juan Manuel Ochuza.

Un primer grupo de mujeres, que son madres y sostienen casi exclusivamente la vida cotidiana de su hogar y familia o son sostén único del mismo. En general trabajadoras domésticas no registradas. Muchas de estas estudiantes se casaron siendo adolescentes, y comenzaron a formar su familia y criar a sus hijos, y debido a la configuración de sus trayectorias socioeducativas no pudieron acceder o finalizar la escolaridad primaria siendo niñas o adolescentes. Relatan que muchas de ellas, cuando ya estaban casadas querían concurrir a la escuela para finalizar el nivel primario, pero sus esposos les decían que no hacía falta, "que son burras" y que "no iban a aprender", o les prohibían que fueran, ya que su tarea era estar en el hogar y atenderlos. Esta situación se presenta en la actualidad, por lo cual a veces faltan, o dejan de asistir por un tiempo al CEJA.

Un gran número de ellas son practicantes activas de la religión católica o evangélica, y son migrantes provenientes de Bolivia y Perú. Manifiestan la necesidad de estudiar porque los conocimientos que adquirieron a lo largo de su vida no son suficientes para acompañar a sus hijos en el proceso escolar. O porque creen que de esta manera mejorarán su calidad de vida a través de nuevas oportunidades brindadas por la educación, especialmente en su aspecto laboral.



Desde esta perspectiva, el tránsito por esta modalidad en particular, es visto como otra oportunidad para finalizar lo adeudado, en una propuesta educativa donde el cursado es más rápido y con menos años, y es allí donde la educación vuelve a resignificarse como una promesa de movilidad social, pero actualizada a la luz de las nuevas situaciones cotidianas que viven. Una falsa promesa, ya que no es suficiente para modificar significativamente el entramado de sus trayectorias socioeducativas en el marco de gobiernos neoliberales que las vulnerabilizan por sus condiciones de mujeres y migrantes extranjeras.

Otro grupo que se puede identificar dentro de los sujetos que concurren a la modalidad, es el de sujetos con necesidades educativas especiales, que demandan una atención más personalizada y un seguimiento permanente de su accionar escolar por parte de los docentes de los CEJA. En general, no están diagnosticados formalmente y a esta situación se suma que poseen diferentes afecciones o enfermedades anexas, lo que a veces les dificulta la asistencia o permanencia en la escuela. Si bien estos sujetos por franja etaria son adultos o adultos mayores, en los últimos años también se encuentran jóvenes que no cuentan con un sistema de apoyo social para acompañar su condición y que en general han sido excluidos de la escolaridad primaria de niños por sus características personales.

Un nuevo grupo emergente que se está incorporando a la modalidad, son los jóvenes que están comprendidos en la franja de 14 a 17 años, excluidos de la escuela primaria de niños a través de la argumentación de portar sobre edad para culminar el cursado de la obligatoriedad escolar en la misma.

Las trayectorias sociales, y especialmente las familiares y laborales son importantes para comprender las trayectorias educativas de estos sujetos, y su relación con la escolaridad primaria, trayecto que quedó trunco en la modalidad de niños generando una sensación de exclusión o fracaso. Son jóvenes con una salida temprana al campo laboral que realizan changas o trabajan en negro, con poca o escasa protección legal, y eso los coloca en el último lugar de los puestos de trabajo, incidiendo esta situación en su asistencia y relación con la escolaridad.

Es que el pilar donde se asienta la estrategia de sus familias, de reproducción y supervivencia, es el trabajo y esta situación obliga a los hijos a insertarse en el mundo laboral a temprana edad, no sólo para ayudar a la economía familiar, sino también para hacerse cargo de todos sus gastos personales. Es la trayectoria familiar fuertemente entramada con la trayectoria laboral la que dan cuenta de la relación con la escolaridad que establecen estos jóvenes, en el marco de contextos de pobreza muy desventajosas.
De esta manera, se podría afirmar, que los intentos de acceso y permanencia de estos jóvenes en el nivel primario de la modalidad, están relacionados a las características particulares que asumen sus trayectorias socioeducativas, pero no se constituye en la única razón de la desvinculación o no permanencia en el nivel primario de niños.

Mucho ya se ha afirmado que para los sectores subalternos de la sociedad, el acceso y principalmente, la permanencia y egreso de la escolaridad obligatoria, se convierte en un proceso dificultoso, ya que nuestro sistema educativo no tiene como impronta fundacional albergar a dichos sujetos. A esto se le suma que el paso por el mismo ya no se asocia a una serie de ventajas o privilegios culturales o sociales, generando desinterés o frustración.

En realidad, esta situación no es más que el reflejo de transitar por una vida escolar con contradicciones, en donde la escolarización se transforma en una oportunidad falsa de ascenso social, en una sala de espera que se fundamenta en una forma de exclusión social de los sectores más vulnerables de nuestra sociedad. (Cecotti y Montenegro, 2015)

Estas problemáticas re-enfocan en la centralidad que asume la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, y su oferta desde la Municipalidad de Córdoba, hacia ciertos sectores de la sociedad en general, sus problemáticas cotidianas y la pertinencia de la propuesta de enseñanza para articular el acompañamiento de su sujeto destinatario, sus demandas, sus capacidades y saberes adquiridos, en el marco del ejercicio del derecho a la educación y de una ciudadanía plena.

Y en este proceso se debe tener en cuenta a los otros sujetos que participan de este proceso educativo, los docentes, y también los directivos de cada una de las escuelas en donde se asienta la modalidad, que deben garantizar la asistencia, en especial la permanencia y el egreso del nivel primario de la modalidad por parte de los diversos y heterogéneos alumnos aquí descritos.

Acerca de los docentes de la modalidad

Desde la perspectiva que se viene desarrollando en este documento de trabajo, se concibe a los docentes como sujetos que pueden promover la conciencia crítica en los estudiantes, y que sus conocimientos deben usarse en beneficio de los sectores más postergados de la sociedad, es decir, ejercer una práctica educativa y una teoría pedagógica cuyo objetivo es la concientización de los sectores populares para la denuncia de las problemáticas sociales fundamentales.

Los maestros que trabajan en la modalidad presentan características heterogéneas debido a ciertos aspectos tales como trayectoria formativa, trayectoria profesional e intereses particulares que los llevan a ser docentes de la modalidad. Pero dentro de esta amplia heterogeneidad nos encontramos con dos grupos que predominan en rasgos generales. Un grupo de docentes que tiene cargos titulares, es decir que forma parte de la planta permanente de la Municipalidad y portan una antigüedad en la docencia de diez años o más. Otro grupo lo constituyen los docentes suplentes que van transitando por diferentes escuelas, muchas veces alternando la modalidad de adultos con la de niños.



Maestras y profesoras de los CEJA.

La mayoría de las docentes son mujeres, salvo algunos maestros. Estas docentes trabajaron varios años en escuelas primarias de niños provinciales, luego rindieron concurso en la Municipalidad para ejercer con niños como suplentes o titulares, hasta que se abrió la posibilidad de rendir concurso para la modalidad de adultos.

Con respecto a cómo llegaron a desempeñar la docencia en la modalidad, predominan las respuestas como: "una nueva posibilidad de pasar a adultos", "una experiencia, un desafío", "necesitar un cambio". Esta situación posibilitó la mirada hacia "un mundo nuevo" en lo educativo, y para ello recibieron capacitaciones breves y la modalidad se comenzó a conformar de manera gradual.

En esa conformación, los docentes, según sus palabras, descubrieron que necesitaban más formación que la ya adquirida porque es muy diferente dar clases a niños que a los adultos, principalmente porque estos últimos, cuentan con trayectorias de vida que les han brindado un bagaje significativo de saberes y estrategias, otorgando ciertas estructuras para abordar conocimientos, que hay que respetar y valorizar, según las particularidades de cada estudiante. Además se objetiva la necesidad de una formación específica para brindar formación para el trabajo, porque es uno de los aspectos más importantes en la vida cotidiana de los sujetos que concurren a esta oferta educativa municipal, y una trayectoria que necesitan mejorar o revalorizar.
Entendemos que líneas de formación más específicas ayudarán a estos docentes a replantearse su impronta formativa destinada a niños, y redefinir su papel como capacitador y alfabetizador, desde el ejercicio de práctica pedagógica pertinente al nivel y modalidad.

CIENCIAS (Sociales y Naturales)

Acerca de la trastienda de este texto

El trabajo de esta comisión se inició con la lectura de textos disparadores para discutir los sentidos de la enseñanza de las ciencias (Deltoro Martínez, 1996 y Morin, 1990). A partir de los aportes de los autores se realizó un intercambio sobre los temas de las ciencias naturales y de las ciencias sociales que se enseñan en los CEJA. Partimos de las siguientes preguntas: ¿Qué contenidos de ciencias sociales y ciencias naturales enseñan? ¿Cuáles conocimientos se priorizan y por qué? ¿Cómo se vinculan con los demás contenidos de la propuesta curricular?

Estas preguntas fueron acompañadas además por el cuestionamiento acerca de cuáles son los sentidos de los contenidos de ciencias en la formación de los estudiantes de la modalidad. Esta pregunta encierra un importante contenido político en términos de los sujetos sociales a los que están dirigidos y persigue el objetivo de transitar desde un sujeto de la carencia que necesita contención hacia un sujeto de derechos. De esta manera, los sentidos de por qué enseñamos ciencias estructuran las discusiones y reflexiones en torno a su transformación.

En la indagación de temas que se enseñan en los CEJA se identifican puntos de encuentros de los contenidos de las ciencias sociales y naturales que permiten complejizar la mirada sobre problemas y necesidades de los jóvenes y adultos.

A partir de allí, una decisión fundamental de la comisión es entender a las ciencias de manera integral como construcción social ya que son producto del trabajo y la creación de los sujetos en su intento de explicar el mundo -, ya sean fenómenos naturales como problemas económicos, políticos y sociales en la escala locales nacionales y regionales. Este reconocimiento nos interpela no sólo a pensar las ciencias para explicar fenómenos, sino también, para desarrollar herramientas con las que los sujetos puedan intervenir en su vida cotidiana.

Otro de los temas que orientó las discusiones es la historización del lugar de la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria, identificando su lugar subordinado a las áreas centrales: matemática y lengua. En la modalidad de adultos esta situación es aún más marcada, ya que en muchos casos se enseña una versión reducida del currículum de la escuela primaria común. Por ello su lugar ha sido poco visible y olvidado como un conocimiento valioso en la formación de los ciudadanos.



Docentes en capacitación de Ciencias Naturales desarrollada por la Lic. Silvia Pardo

Se analizaron los cuadros de contenidos que se proponen en el diseño curricular de la provincia y, a partir de ellos, los docentes elaboran un cuadro de contenidos integrados en tres ejes que articulan los conocimientos prioritarios de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Finalmente, los miembros de la comisión consideran necesario formular orientaciones sobre la enseñanza de las ciencias destinadas a los docentes que se inician en la modalidad, recuperando para ello algunas experiencias de trabajo.

Fundamentación

La enseñanza de las ciencias ha tenido un lugar poco visible. En general este lugar subordinado en el currículum y en las prácticas ha estado vinculado a sus sentidos sociales, ya que, durante mucho tiempo, el conocimiento de las ciencias ha sido un saber privilegiado para algunos sectores sociales. Por ello creemos que la divulgación del conocimiento y de sus formas de producción está vinculada a la democratización del conocimiento científico, mucho más en la educación de jóvenes y adultos, que ha sido una educación para los sectores más pobres de la sociedad.

Al mismo tiempo, la enseñanza de las ciencias ha estado atada a las lógicas disciplinares del conocimiento científico, fundamentalmente a la influencia de la filosofía positivista que construyó fronteras entre los conocimientos. Desde ese paradigma, se privilegió una mirada cosificada de las ciencias que focalizó en sus objetos de estudio y metodologías de manera fragmentaria y sin puentes que articulen enfoques y preguntas.
En el marco del trabajo de la comisión, la discusión sobre los sentidos de enseñar ciencias y el objetivo de promover su democratización cambia el eje, desde el abordaje de los aportes de las ciencias de forma individualizada hacia la focalización en problemas y preguntas de los estudiantes. En esta línea, las voces de las ciencias pueden ayudar a construir respuestas y nuevas preguntas.

¿Por qué integrar las ciencias? ¿Qué implicancias en términos de complejidad supone este posicionamiento? Una mirada que nos ayuda a problematizar el lugar de las ciencias son los aportes de Morín. El autor propone la unidad de las ciencias a partir de la superación del reduccionismo que ha imperado en la historia del pensamiento científico (Morín, 1990). Este posicionamiento supone repensar las relaciones entre objeto y sujeto y cómo el sujeto se vincula con el mundo. La unidad de las ciencias en tanto que producción social propone comprender que el sujeto y el objeto son indisociables. Más precisamente, supone hacer foco en las relaciones del sujeto con sus prácticas y cómo transforma con otros sus condiciones de existencia. De esta manera, es posible no escindir las ciencias, sino encontrar puentes que habiliten su integración.

La unidad de las ciencias requiere relevar las relaciones entre el universo físico, biológico y cultural, superando la dicotomía entre las ciencias físico- naturales y las ciencias sociales y humanas. En tal sentido, se postulan las ciencias como lenguaje que explica el mundo.

La enseñanza de las ciencias entendidas como unidad coloca en el centro del análisis los problemas relevantes que puedan ser explicados desde los aportes de los diversos campos científicos. De acuerdo a lo que plantea Deltoro Martínez la formación científica tiene propósitos específicos en la educación de jóvenes y Adultos:

> *"...desarrollar en los adultos las habilidades necesarias para que sean capaces de comprender, reflexionar y construir explicaciones científicas y objetivas acerca de los fenómenos naturales y de los problemas económicos, políticos y sociales locales, regionales y nacionales. El logro de estos propósitos se fundamentará en: el desarrollo de sus habilidades para investigar, de su creatividad y de un pensamiento lógico, así como la apropiación, la comprensión, la interpretación y la aplicación de conceptos, métodos, procedimientos y lenguajes derivados de las disciplinas científicas." (Deltoro Martínez, 1996, p. 147)*

Desde esa perspectiva, enseñar ciencias en la modalidad ayuda a los sujetos de aprendizajes a formalizar conocimientos de manera científica/ comprobable de contenidos y situaciones de aprendizajes con los que se han enfrentado a lo largo de su trayectoria de vida.



Visita de CEJA de la Escuela Baquero Lazcano al laboratorio de Estructuras de la Universidad Nacional de Córdoba dentro del Proyecto comunitario Ubuntu.

El diseño curricular de la provincia propone ejes de contenidos específicos tanto para las ciencias naturales, como para las ciencias sociales. En este documento se estructura la propuesta a partir de la organización de ejes integrados, se parte del estudiante y su entorno con preguntas que surgen y como parte de una sociedad interactuando en un determinado medio. En ese marco, las enseñanzas significativas proporcionan herramientas al sujeto de aprendizajes, capacidades y habilidades con una mirada integral y para ello se proponen contenidos próximos a sus vivencias.

Contenidos

Como señalamos, el diseño curricular provincial organiza los contenidos por ejes y módulos para las ciencias sociales y para las ciencias naturales, que implican la gradualidad y secuencia de los mismos.
Para el área de Ciencias Sociales propone:

	EJES / MÓDULOS	DIVERSIDAD CULTURAL	DESIGUALDAD SOCIAL	CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA
NIVEL PRIMARIO	Módulo 1	• Cultura • Normas y roles • Determinación de las conductas individuales • Diferencias culturales: • La Conquista	• Trabajo y producción. • Espacio rural y urbano • Economía y espacio colonial. • Grupos privilegiados y no privilegiados	• Autoridad y Gobierno • Las leyes • División de poderes de la República • Monarquía y poder absoluto
	Módulo 2	• Integración y socialización Educación y Escuela • Diversidad cultural: • La Inmigración	• Estratificación social • Economía agroexportadora • Desarrollo pampeano y recursos naturales. • Desigualdad regional	• Deberes y derechos políticos ciudadanos. • Estado Nacional • Soberanía y representación. • Derechos sociales e igualdad
	Módulo 3	• Medios Masivos de Comunicación. • Transmisión y significación	• Industrialización y urbanización. • Estado y regulación económica: distribución de la riqueza.	• Sistema de gobierno y participación política. • El voto y los partidos políticos.
	Módulo 4	• Identidades locales y nacional • Multiculturalidad • Nacionalismo y discriminación	• Globalización económica • Sociedad de consumo y nuevos pobres. • Estado y políticas sociales	• Dictadura militar: violación de derechos y garantías. • Democracia, memoria y derechos humanos. • Peticionar y demandar en democracia.

Para el área de Ciencias Naturales propone:

NIVEL PRIMARIO	EJES / MÓDULOS	EDUCACIÓN PARA LA SALUD	EDUCACIÓN AMBIENTAL	CS. NATURALES EN LA VIDA DIARIA
	Módulo 1	Nuestro organismo, un sistema integrado por partes: aparatos y sistemas	Nuestro ambiente, sistema integrado por elementos vivos y no vivos	Los recursos naturales materiales y energéticos
	Módulo 2	Funciones y necesidades de nuestro organismo	Nuestro planeta. Subsistemas terrestres y estados de la materia	Los recursos materiales y energéticos de uso cotidiano
	Módulo 3	Nuestro organismo, promoción de la salud y prevención de enfermedades	Funcionamiento de los subsistemas terrestres y cambios de estado	Procesos de transformación de los recursos materiales y energéticos
	Módulo 4	Nivel de vida y nivel de salud individual y pública	Problemática ambiental, responsabilidad individual y colectiva	Consecuencias ambientales de los procesos productivos. Crisis energética.

La integración de las ciencias: los conocimientos científicos y la explicación del mundo

A partir del trabajo de la comisión, se propone una organización de los contenidos que, partiendo del diseño curricular provincial, integre los contenidos de ciencias sociales y ciencias naturales alrededor de ejes. Los ejes construidos habilitan la articulación de contenidos provenientes de las ciencias para responder a preguntas que vinculen los conocimientos cotidianos que los jóvenes y adultos construyen en los distintos espacios por donde circulan con los conocimientos escolares. Estos ejes se organizaron a partir temas o problemas que pueden ser analizados en su complejidad y explicados desde los aportes de las ciencias.

La integración del área de ciencias responde a la necesidad de superar las lógicas disciplinares en la enseñanza, para trabajar en torno a situaciones problemáticas. La concepción del conocimiento que propone este enfoque sostiene que el mismo se origina en la vida cotidiana, en la realidad. Se trata de partir de situaciones concretas ya que son las generadoras de problemas, porque surgen de la interacción del sujeto con un contexto histórico-social determinado (Quiroga, 1994).

Desde ese posicionamiento y, a partir del diseño curricular jurisdiccional para la modalidad se propone una relectura del mismo y se recuperan

también los temas de ciencias trabajados en los CEJA. Las maestras de la comisión consideran que las mismas se vinculan con las problemáticas de los grupos de estudiantes Se destacan salud, alimentación, contaminación, identidad.



Muestra de Proyecto Comunitario de Residuos Sólidos de los CEJA de las Escuelas Amadeo Sabattini, Domingo Sarmiento, Arturo Illia y sus anexos.

En función de este recorrido se construyen tres ejes para el tratamiento integrado de los conceptos de las ciencias que permitan un análisis que dé cuenta de la complejidad del mundo social. Estos ejes refieren específicamente a los jóvenes y adultos como sujetos sociales y sus prácticas cotidianas.

Los ejes integradores son los siguientes: yo soy, yo hago, yo cuido. Se considera que, a través de este abordaje, se posibilitan la concreción de principios formativos que giran en torno a la formación en la identidad nacional, de la formación para la democracia, del uso de la tecnología para la resolución de problemas; de la formación para el cuidado de la salud y el ambiente, de la formación para el trabajo. (Deltoro, 1996)

El sujeto percibe la realidad de un modo unitario y al mismo tiempo que construye nociones estructurales e integradas profundiza en el conocimiento que más le interesa. Al unificar las ciencias se intenta promover el desarrollo de saberes para objetivar la realidad en la que los estudiantes están insertos. Por esta razón, el conocimiento que las ciencias aportan sobre su contexto pretende problematizar las diferentes situaciones cotidianas. Se abandona el planteo de materias fraccionadas que el estudiante incorpora, muchas veces, mediante estrategias memorísticas que quedan como conocimientos aislados de la realidad y sin conexión entre sí. Por ejemplo: si se trabajan contenidos vinculados a la salud o el ambiente, sería un reduccionismo sólo abordarlo desde los contenidos de las ciencias naturales, ya que en ellos están implicados desarrollos históricos, políticas públicas, relaciones de poder entre distintos sectores sociales, disputas territoriales, entre otros.

Los conocimientos aportados por las ciencias serán una herramienta para tener una visión crítica de su realidad social y cultural para pensar intervenciones alternativas y poder actuar en consecuencia. En otras palabras, favorecer el análisis de las condiciones de su existencia como producto de políticas de exclusión y el conocimiento de sus derechos que les permitan participar efectivamente en la sociedad y acceder a los bienes culturales. Esta mirada implica también estimular el desarrollo de una conciencia plural, participativa abierta, tolerante, responsable, con sentido crítico.



Alumnos de CEJA de Escuela Antonio Paredes realizan trabajo sobre derecho al voto.

Los ejes definidos por la comisión presentan la integración de diferentes conceptos a ser trabajados en las distintas etapas del nivel primario de jóvenes y adultos con distintos grados de profundidad. A la vez se señala que la selección y abordaje de cada uno de los conceptos responderá a las características del grupo de estudiantes y a las situaciones problemáticas identificadas.

A continuación, se presenta una síntesis analítica de cada uno de ellos. En el eje ¿Quién soy? se introduce el conocimiento del sujeto en sus dimensiones socio-culturales e históricas, a la vez que se aborda su dimensión biológica. Es decir, se propone estudiar a los sujetos en su integralidad atendiendo a sus prácticas en los procesos de transformación de la naturaleza y de sí mismo. Entendemos que la configuración como sujetos articula la historia y las prácticas individuales con las sociales. Tal como propone Posada Chaves "el alumno parte de sus experiencias en espacio y tiempo más cercanos, haciéndose preguntas como estas: ¿quiénes somos?, ¿dónde vivimos? ¿con qué recursos contamos? que lo ubican en el presente desde donde descubre el espacio geográfico en todos sus ámbitos (barrio, municipio, departamento, nación, continente), los recursos humanos y naturales, la producción material" (Posada Chaves, 1996, p. 125).

En ese marco se abordan cuestiones de identidad personal de los estudiantes jóvenes y adultos. Es decir, sus datos personales, sus relaciones interpersonales, lugar donde vive, sus orígenes, su historia, derechos, su cultura. Es importante el trabajo con la localización espacial de su vivienda y la escuela: cuadra, manzana, barrio. Puntos cardinales como referencias para ubicarse en el barrio y la escuela. Estos contenidos serán enriquecidos por el uso de las tecnologías de acceso en los teléfonos móviles, tales como el google maps. Allí se sugiere el uso de mapas y reconocimiento en los mismos de espacios urbanos y rurales (atendiendo a la diversidad que configuran estos espacios). Este modo de abordar el conocimiento de los sujetos y su ubicación sociogeográfica favorecerá el estudio de los grupos que poblaron históricamente la región, sus creencias y tradiciones y complejizará el análisis de la formación del Estado Nacional y la legislación actual. También se considera necesario profundizar el estudio de la localización espacial y ampliar la mirada a países limítrofes, continente y el mundo. De esta manera se trabaja su identidad como sujeto en el marco de diferentes escalas y contextos.

El sujeto social e histórico es al mismo tiempo u organismo biológico, que se transforma producto de las prácticas, de las características de los trabajos que realizó y realiza. Por el ello en este eje se aborda el estudio del cuerpo humano relacionado con crecimiento, desarrollo y reproducción.



Alumnas de Escuela Yamahiria Arabe Libia realizan huerta escolar.

En el eje ¿qué hago? se profundiza la identidad del sujeto en relación con sus prácticas sociales. Particularmente al trabajo, ya que entendemos que es un organizador social. Para ello se estudian las actividades que realiza en el marco de una estructura social, los recursos que posee, la satisfacción de sus necesidades y los derechos implicados.

Para entender la complejidad del trabajo se aborda el proceso productivo porque en sus diferentes expresiones se configura como una organización de sus prácticas cotidianas.

Se incorpora también en este eje el abordaje a los procesos migratorios, muchas veces vinculados a la búsqueda de trabajo, que favorece el estudio de las trayectorias sociales de los sujetos recuperando algunos conocimientos abordados en el eje anterior. Se sugiere el abordaje acerca de los tránsitos y desplazamiento personales y familiares en busca de mejores condiciones de existencia. Cuando hablamos de migraciones también incluimos las migraciones internas, del campo a la ciudad y entre regiones no sólo entre países. En este marco se analizarán los procesos migratorios en el país. ¿cómo es nuestra población?, ¿de dónde ha emigrado y por qué ?, ¿en qué condiciones vive? (aspectos demográfico y social). Estos procesos son configurativos de las identidades de los sujetos, por lo que se recomienda tomar esas trayectorias como contenidos de trabajo, quizás representados en los mismos grupos de estudiantes.



Celebración del día de la Pachamama en CEJA de la Escuela Alfredo Orgaz.

En el eje ¿Cómo cuido? se trabaja en torno a prácticas de cuidado personal y del ambiente con el que se relaciona, los usos que hace de ese ambiente y los impactos que ocasiona la intervención de las personas. Entendemos que estas prácticas están atravesadas por construcciones culturales y simbólicas y que se han ido trasformando en la historia y que las prácticas de cuidado también involucran a los grupos. Por ello se abordan temas de salud y prevención de enfermedades en términos de políticas sanitarias que se hacen al cuidado de las poblaciones. De esta manera se pretende visibilizar las construcciones sociales que se hacen sobre la salud y las decisiones que involucran vínculos con el poder. Allí cobran importancia las decisiones en materia de políticas sanitarias, la educación sexual y la planificación familiar y el derecho al conocimiento del cuidado del propio cuerpo.



Estudiantes de CEJA de Escuela Yamahiria Arabe Libia realizan intervención en el barrio por el día de la Mujer.

Sugerimos que el derecho al ambiente sano y las acciones de cuidado responsable para la utilización de los recursos naturales como conocimientos a tratar se aborden en el marco de las relaciones sociales que los producen. Es decir, reconocer que las mismas están atravesadas por el poder y por diferentes concepciones del uso y apropiación de los bienes naturales.

En esta línea, es importante el estudio de las prácticas sociales en los procesos de impacto ambiental tales como fumigación, predación, extinción, incendios, inundaciones, desertización, deforestación. El abordaje de los modos de intervención del hombre puede involucrar también el análisis de los recursos energéticos, las formas de energías y energías alternativas.

A continuación se presenta el cuadro con la descripción de los contenidos por ejes y la secuenciación de los mismos por ciclo. Se entiende que los maestros deciden acerca de la selección en función de los grupos de estudiantes jóvenes y adultos.

EJES Y CICLOS	¿QUIÉN SOY?	¿QUÉ HAGO?	¿CÓMO CUIDO?
ALFABETIZACIÓN	Datos personales: DNI, nombre apellido, dirección, teléfono, fecha de nacimiento, edad. Historia personal. Árbol genealógico. El cuerpo: partes físicas y anatómicas, ciclo de la vida, necesidades básicas. Localización espacial: cuadra, manzana, barrio. Puntos cardinales, el día y la noche, referencias para ubicarse en el barrio y la escuela. Ayer y hoy: comparaciones de formas de vida. Creencias, transmisión de costumbres, construcción de valores, derechos.	Trabajo: tipos, reconocimiento, actividades que se realizan. Migración: clasificación y ejemplos. El Proceso productivo. Recursos naturales y producidos por el hombre: reconocimiento y diferenciación. Lugares donde acudir: actividades de recreación, instituciones apropiadas, comercios, centros médicos, centros de capacitación. Medios de transportes.	Concientización para asumir actitudes saludables. Visita al médico: autodiagnóstico y automedicación. Prevención de enfermedades: causas y consecuencias. Estrategias de cuidado y superación. . ESI: Planificación familiar. Cuidados del niño y responsabilidades. Seres vivos y no vivos: diferenciación y su cuidado como parte del ambiente. Fenómenos climáticos y las consecuencias que causan en el ambiente. Acciones de prevención. Reciclaje como forma de cuidado del medio ambiente. Otras acciones de cuidado. Actitudes responsables y posibles para la utilización de los recursos naturales. El agua: características. Experiencias de laboratorio.
PRIMER CICLO	Historia personal y árbol genealógico. Grupos primarios y secundarios. Órganos, aparatos y sistemas: Diferenciación. Necesidades vitales: alimentación, higiene, consulta al médico. Localización espacial: el barrio, la ciudad, otras localidades cercanas, la provincia y el país. Uso de mapas y reconocimiento en los mismos. Espacios urbanos y rurales, paisajes. Antepasados, choque de culturas, comparación con la actualidad. Creencias, transmisión cultural, tradiciones, formación de normas, Constitución Nacional. Valores sociales. Derechos y obligaciones: diferencias, ejemplos y toma de conciencia.	El trabajo a través del tiempo. Los oficios. La migración como parte de las necesidades de subsistencia. El circuito productivo: materias primas y elaboradas. Recursos naturales y artificiales y energéticos: clasificación, diferenciación, usos, necesidades y opciones de reemplazo. Lugares donde acudir: actividades de recreación, instituciones apropiadas, comercios, centros médicos, centros de capacitación. Medios de transportes. Resolución de situaciones problemáticas cotidianas.	Concientización para asumir actitudes saludables. Visita al médico: autodiagnóstico y automedicación. Prevención de enfermedades: causas y consecuencias. Estrategias de cuidado y superación. . ESI: Planificación familiar. Cuidados del niño y responsabilidades. Salud y enfermedad. Seres vivos y no vivos: Clasificación. Reconocimiento de los peligros de plagas: epidemias y pandemias, diferenciación. Acciones de prevención. Fenómenos climáticos y ambientales: consecuencias que causan en el ambiente. Fenómenos naturales de la tierra: Movimientos tectónicos: terremotos, temblores, vulcanismo, acciones de prevención y de recuperación. La contaminación: Tipos. Reciclaje como forma de cuidado del medio ambiente. Otras acciones de cuidado del medio. Actitudes responsables y posibles para la utilización de los recursos naturales. Recursos naturales: identificación, clasificación. Experiencias de laboratorio.

SEGUNDO CICLO	Historia personal y árbol genealógico. Grupos primarios y secundarios. Aparatos y sistemas: funciones. Crecimiento, desarrollo, reproducción. Necesidades vitales y su importancia. Localización espacial: País, países limítrofes, continente y el mundo. Continentes y océanos. (Hidrósfera, atmósfera, geósfera). El sistema solar. Otros planetas. Derechos humanos: reconocimiento, importancia. Deberes. Reflexiones. Ejemplos y toma de conciencia. El hombre americano, el hombre español, aculturación, formación de estado argentino. Creencias, transmisión cultural, tradiciones, Valores sociales. Constitución Nacional. Formación de normas, leyes. Poderes de estado. Democracia.	Procesos migratorios en el país. Producción de materia primas, aprovechamiento de los recursos naturales, materiales y energéticos. Ciclo del agua. Proceso de industrialización. Lugares donde acudir: actividades de recreación, instituciones apropiadas, comercios, centros médicos, centros de capacitación. .. Medios de transportes. Resolución de situaciones problemáticas cotidianas.	Concientización para asumir actitudes saludables. Visita al médico: autodiagnóstico y automedicación. Prevención de enfermedades: tipos, causas y consecuencias. Estrategias de cuidado y superación. . ESI: Planificación familiar. Cuidados del niño y responsabilidades. Seres vivos y no vivos: clasificación. Reconocimiento de los peligros de plagas, epidemias, pandemias, virus y bacterias. Impacto ambiental: fumigación, predación, extinción, incendios, inundaciones, desertización, deforestación. Recursos energéticos, formas de energías, energías alternativas. La contaminación: tipos, actitudes responsables. El agua: estados de agregación, cuidados. Fenómenos atmosféricos. Variaciones por la intervención del hombre. Experiencias de laboratorio.

Orientaciones para la enseñanza

Las orientaciones que se proponen a modo de ejemplo, deberán adecuarlas a las características, intereses y saberes de los grupos de estudiantes que tendrán a su cargo. Se sugiere presentar los aprendizajes como situaciones problemáticas y así crear en los estudiantes la necesidad de enfrentar al conocimiento como preguntas a las que hay que encontrar respuestas. El trabajo con situaciones problemáticas posibilita asumir el desafío de la construcción de núcleos conceptuales donde se produce la integración de contenidos, a partir de trabajar con contextos significativos y relevantes y, al mismo tiempo, poner en juego los intereses y concepciones de los estudiantes. Este modo de organización de la propuesta remite a la posibilidad de profundizar algunos temas y no desarrollar un tratamiento general y amplio de contenidos que muchas veces se convierte en una enseñanza sin sentido para los jóvenes y adultos.

Desde la organización de estos ejes que se proponen, se parte del mismo sujeto con preguntas que lo sitúan como parte de una sociedad, en un momento histórico, un espacio geográfico y posibilita el uso de herramientas para construir su identidad personal, relacional, cultural y ambiental. Sugerimos tener como ordenador la historización de las prácticas sociales porque, de esta manera, se posibilita la compresión de los sentidos de los saberes y de porqué fueron construidos, en qué contextos, en el marco de qué necesidades sociales (Meirieu, 2013).

Un modo de abordaje de la historización es la elaboración de la línea de tiempo contextualizada. Esta estrategia conjuga cómo se inserta la historia personal de los estudiantes en el mundo social. Se consignan fechas importantes de sucesos del contexto y de la vida del sujeto. En esa línea también se pueden trabajar a los miembros de la familia y al mismo tiempo puede enriquecerse con recursos como fotos de la ciudad de distintos momentos: cambios en las construcciones, sobre los medios de transporte, sobre cómo se modificó la naturaleza, haciendo foco en la transformación de la naturaleza que hace el hombre. Aquí se trabaja la foto como documento, como huellas de una época. Se pueden incorporar fotos de los estudiantes y también se pueden analizar las tecnologías, las costumbres, formas de vestirse.



Realización de Almanaque en CEJA de la Escuela Cesar Romero de Barrio Sachi.

El objetivo de esta actividad es iniciar la reconstrucción de la memoria del pasado próximo y ordenar temporalmente algunos hechos relevantes de la vida familiar o del entorno más próximo. Esta actividad permitirá analizar en los procesos sociales y en su propia historia las permanencias, los cambios, los conflictos como parte de la dinámica social.

En cada ciclo se puede profundizar en una temática. Esto permite tener un tema compartido y las actividades se complejizan según las diferentes etapas.

La línea de tiempo puede además ayudar en la historización de otros contenidos tales como “Alimentación”. Este es un contenido que tradicionalmente se sitúa como objeto de las ciencias naturales. Si lo historizamos, se puede analizar las distintas formas del hombre de ir satisfaciendo sus necesidades, los cambios en las formas de alimentarse vinculado a la incorporación de conocimiento y su aplicación en nuevas tecnologías. Este abordaje permitirá visibilizar cómo la alimentación no sólo varía de sociedad en sociedad e históricamente, sino también al interior de los grupos sociales y su posición en la estructura social.

Los CEJA de las Escuelas Jorge Orgaz, Horacio García, Raul Fernandez y Saul Taborda con su anexo, participan de Encuentro Gastronomico desarrollado por la Prof. Silvina Soria en el Parque Educativo Noroeste

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

Acerca de la trastienda de este texto

En la comisión de trabajo se partió del reconocimiento de los Lineamientos Curriculares de Nivel Primario de educación de jóvenes y adultos de la provincia de Córdoba y los Indicadores de Diagnóstico y los Indicadores de Corte Cualitativo. En ellos se analizaron los contenidos en torno a las diferentes etapas de la escolaridad primaria: alfabetización, primer ciclo y segundo ciclo. Estos textos y bibliografía específica sobre la enseñanza de la lengua en educación de jóvenes y adultos (Kalman, 1997, 1995; Defago y Da Ro, 2014) fueron insumos para repensar la propia práctica docente en los centros educativos de la modalidad.

En los talleres realizados emergieron diversos focos temáticos que respondieron a algunas preocupaciones de la cotidianeidad de la práctica docente. Los maestros señalaron, entre otras, las dificultades que encuentran en organizar propuestas de enseñanza para la heterogeneidad de los grupos de estudiantes; el desafío de identificar herramientas desarrolladas por los jóvenes y adultos para lograr la comunicación con los demás; la importancia de generar situaciones para favorecer la libre expresión de sus pensamientos y consolidar la confianza en cada uno de los estudiantes con el objetivo de propiciar la expresión oral y escrita.

Fundamentación

El lugar de la lengua escrita en las escuelas de jóvenes y adultos merece un análisis de lo que significa la lectura y escritura para los grupos de estudiantes que se acercan con distintas trayectorias y conocimientos acerca de ella. Por esta razón, se trabajó sobre tres preguntas: ¿qué son las prácticas del lenguaje como objeto escolar en la EPJA?, ¿para qué y por qué enseñar lengua en la EPJA?

Se recupera la definición de Kalman (1996, p. 136) porque es un posicionamiento básico para pensar su enseñanza en las escuelas de jóvenes y adultos: “La redefinición del uso de la lengua escrita como una práctica social y el reconocimiento del papel del contexto en los procesos de aprendizaje, nos permiten repensar qué es alfabetizar, cuál es el papel del lenguaje -oral y escrito- en la educación de adultos y cómo fomentar su desarrollo a través de experiencias comunicativas auténticas”.

La autora mexicana considera que la apropiación de la cultura escrita es un largo proceso que implica funciones comunicativas y formas de habla que rodean al uso de la escritura. Por ello, la alfabetización es más que el conocimiento rudimentario de las letras y sonidos que éstas representan” (Kalman, 1996, p. 144). Se trata de un largo proceso de diversificación de los usos de la lengua escrita, su ubicación en contextos complejos compuestos

de relaciones sociales, otras prácticas y actividades amplias y la apropiación de múltiples formas discursivas. Es en el intercambio con otros que se aprenden "sus usos, funciones, significados y convenciones; se enriquece el conocimiento acerca del lenguaje" y esto permite la apropiación de otros conocimientos". (p. 144)

Más recientemente, Knobel y Kalman (2017) hablan de prácticas del lenguaje e incorporan en esta concepción a las nuevas tecnologías y la multimodalidad (Kress, 2003) Este concepto orienta para entender la presencia de otros modos de representación tales como la música, los gestos, la imagen gráfica, el lenguaje verbal. También ayuda a comprender de qué manera los sujetos que no leen y escriben convencionalmente abordan textos compuestos de escritura, gráficos, colores y distribuciones espaciales específicas y tienen conocimientos de los usos sociales de la lengua escrita.



Estudiantes presentan sus creaciones artísticas en Muestra de Arte de la Modalidad de Jóvenes y Adultos.

Defago y Da Ré (2014) abonan al concepto de las prácticas del lenguaje "que implica concebir de otro modo el objeto de enseñanza. Ya no se trata de enseñar lengua - los tipos de textos y sus aspectos lingüísticos - sino de considerar las prácticas sociales que llevamos a cabo con el lenguaje: hablar y escuchar, leer y escribir". (p. 25). Es decir, el uso del lenguaje—oral y escrito—es una forma de actuar en el mundo y su uso es constituyente y constituido por las actividades sociales en las que se inserta.

En este documento, los docentes proponen hablar de prácticas del lenguaje entendiéndolas como prácticas sociales situadas, complejas y articuladas. Esto implica reconocer diferentes maneras de usar la lectura y la escritura en el marco de acciones y propósitos específicos. No se trata de enseñar prácticas del lenguaje sino de reconocer situaciones reales donde los jóvenes y adultos participan e interactúan con la cultura escrita. Esta perspectiva no reduce la enseñanza de la lengua escrita al completamiento de un formulario, ni a la lectura de un boletín de calificaciones de un hijo de modo de usos ins-

trumentales de la lengua escrita. Entender la lectura y escritura como práctica social significa profundizar el sentido que esas acciones tienen para los sujetos participantes, reconocer cómo se relacionan con esos conocimientos lectoescritores y de esa manera partir hacia la apropiación del sistema de escritura como sistema de representación del lenguaje.

Algunas consideraciones en torno a los procesos de alfabetización de jóvenes y adultos

Es necesario hacer un poco de historia para comprender qué significa alfabetizar a jóvenes y adultos. Desde hace años la UNESCO propone, y los países ponen en práctica, diversos planes y programas de alfabetización. En general estas propuestas enfatizan las habilidades lingüísticas relacionadas con la decodificación. Esto implica la correspondencia entre sonido y la letra de manera descontextualizada, fuera de su uso en textos auténticos, y así descontando y descuidando los conocimientos que las personas tienen de la cultura escrita, los propósitos y consecuencias sociales de la lecto escritura y los contextos donde lee y escribe.

Desde la década del ’60 nuevas visiones teóricas ofrecen herramientas para pensar de otro modo la enseñanza de la lengua escrita. Paulo Freire, educador brasilero, sostiene que la educación es un acto político. En este marco, entiende que los jóvenes y adultos, tanto alfabetizandos como alfabetizadores son sujetos cognoscentes que no están apenas en el mundo sino son producto y productor de él y traban una relación dialógica en torno al objeto de conocimiento que es su realidad circundante. De esta forma, crean los conocimientos a partir de sus propias experiencias y reflexiones sobre su vida cotidiana. Es por eso que él considera la alfabetización de adultos como “acción cultural para la libertad” y que “la lectura del mundo precede la lectura de la palabra”. (Freire, 1982, p. 11).

En la misma época en Argentina, Ferreiro y Teberosky con base en estudios psicolingüísticos indagaron sobre los procesos y estrategias cognitivas implicadas en el aprendizaje de la lectura y escritura en los niños. Esta perspectiva muestra que no se trata de un problema de métodos de enseñanza (analítico y / sintético) y la escritura ya no es una trascripción del lenguaje al papel, sino que es una representación del lenguaje. En la década del 80, Ferreiro realiza en México una investigación con el objetivo de conocer las conceptualizaciones de los adultos no alfabetizados acerca del sistema de escritura. La autora considera que los adultos presentan “una fuerte distinción entre las grafías-letras y las grafías-números, conjuntamente con posibilidades de cálculo mental que los niños no poseen; una comprensión de la importancia de las segmentaciones del texto que es poco frecuente en los niños; una comprensión de las funciones sociales de la lengua escrita que tampoco los niños poseen en igual grado...” (Ferreiro, 2007, p. 206)

En esta década, desde el mundo anglosajón (en Inglaterra Barton y Hamilton, 1998; Street, 1984; en Estados Unidos, Gee, 1996), la perspectiva sociocultural primero y los nuevos estudios de lectura y escritura (literacidad/Literacy) sostienen, en base a investigaciones desarrolladas en diferentes países, que la cultura escrita es una práctica social, que se da en el marco de relaciones de poder y que los sujetos tienen conocimiento acerca de sus consecuencias sociales. En Latinoamérica se encuentran trabajos de Kalman (2003, 2004, 2018), Zavala (2002), Zavala, Niño Murcia y Ames, (2004); Verdiani Tfouni (2006), Lorenzatti (2018).

Esta perspectiva muestra que hay distintos modos de leer y escribir que se dan en el marco de otras prácticas sociales más amplias y responden a diferentes propósitos. Las situaciones de lectura y escritura se conectan con otros escenarios y con otros textos, donde se entrecruzan instituciones que a su vez van incidiendo y configurando otras oportunidades de lectura y escritura. Por ejemplo, en el caso de una señora de nula escolaridad que cobra un subsidio social se observa una serie de acciones donde la cultura escrita ocupa un lugar central: en términos de documentación a presentar (DNI, certificado de escolaridad, certificado médico); con la interacción con diferentes textos (carteles de institución bancaria, cartel de nominación de calles, certificados, medios de transporte) y con la intervención de varias instituciones oficiales (escuela nocturna, Ministerio de Educación, Hospital Público, Ministerio de Trabajo y entidad bancaria). Este relato muestra que se demanda no sólo el manejo y conocimiento de documentos, sino también la familiaridad con las instituciones donde las decisiones se plasman en objetos escritos. (Lorenzatti, 2018)

Se recupera a Zavala (2009, p. 24) cuando sostiene que “si situamos la lectura y la escritura en contextos y motivaciones de uso más amplios, podemos afirmar que los textos que leemos y escribimos se insertan en las prácticas de nuestras vidas y no al revés” (Zavala, 2009, p. 24). Esta manera de comprender a la lectura y a la escritura va modificando el modo de pensar las prácticas de cultura escrita en la escuela. Cabe preguntar cuáles de los objetos escritos con los que los jóvenes y adultos interactúan cotidianamente ingresan en las aulas para ser trabajados en una actividad?

Las distintas perspectivas teóricas que se fueron construyendo en el campo académico pocas veces incidieron en la configuración de las prácticas alfabetizadoras en el ámbito educativo. Se hace necesario reconocer los aportes de distintas disciplinas para analizar los procesos de alfabetización y las prácticas letradas que la educación formal promueve. Un desafío que se presenta a los educadores es reconocer el uso de la lengua escrita fuera de la escuela para pensar y organizar formas de enseñanza en la escuela. “Por ello, señalamos la necesidad de contar con herramientas teóricas y prácticas que abarquen las dimensiones sociales, pragmáticas y culturales del uso de la lengua escrita, y comprender su uso en el mundo social.” (Kalman, Lorenzatti et. al, 2018, p. 8 - 9)

¿Para qué y por qué enseñar lengua?

Se reconoce que los sujetos que asisten y participan en las escuelas de la modalidad tienen trayectorias socioeducativas donde el uso de la lengua escrita presenta distintas manifestaciones. Una investigación reciente menciona que jóvenes y adultos entrevistados consideran que la escuela les posibilitó aprender a "hablar bien" y escribir "correctamente". Estos estudiantes consideran que "la buena ortografía" es fundamental para ser reconocido en el mundo social, y además se vincula a la escritura con "prolijidad" y "linda letra". Si bien los estudiantes conciben la escritura desde un aspecto técnico no dejan, sin embargo, de asociarla a condiciones o posibilidades que la misma ofrece y que tiene consecuencias prácticas inmediatas en su vida cotidiana. Informan también que estos conocimientos se requieren en distintos espacios tales como la escuela de sus hijos, los centros de salud, oficinas con trabajadoras sociales, entre otros. Se señala que estas expectativas y valoraciones sobre lenguaje oral y escrito no sólo se entiende a partir de las condiciones de vida de los sujetos, sino que se explican en el marco de la historia escolar, lo que permitió reconocer la naturaleza eminentemente social y política del lenguaje escolar (Lorenzatti y Arrieta, 2017).

En esta línea, se señala la importancia de los discursos oficiales de los documentos del Estado, de las instituciones, de la escuela, de los medios de comunicación, entre otros y la necesidad de responder las demandas de los estudiantes en relación con este aprendizaje. La variedad dominante de la lengua es la que se constituye en "lengua estándar", y ante ella las demás variedades son percibidas, aún por los propios hablantes, como degradadas, y sobre todo, como marcas de la posición social a la que pertenecen. Esta percepción genera una suerte de paralelo entre una "inferioridad" lingüística y una posición social subordinada, y la falta de prestigio asignada a ciertas formas lingüísticas (ortografía inestable, sociolectos desvalorizados, léxico regional, etc.) se le atribuye también al hablante, colocándolo en una situación de desventaja y asimetrías de poder conduce a situaciones de inhibición e inseguridad. (Anteproyecto de Lineamientos Curriculares de Nivel Primario, 1994)

Este modo de comprender la enseñanza de la lengua no significa, de ninguna manera, avalar estas percepciones que muchas veces son manifestadas por los estudiantes como "no me da la cabeza" o "no puedo hacerlo". Por el contrario, se pretende objetivar la necesidad de reconocer los conocimientos que los jóvenes y adultos tienen y a la vez abrir la discusión sobre las maneras de enseñar la lengua estándar a partir de textos reales y no desligados de la cotidianeidad de las personas.

El lenguaje verbal es el medio de comunicación par excellence de los seres humanos y es una forma medular para participar en eventos culturales altamente valorados, establecer y mantener relaciones sociales; es decir, expresarse con otros y crear mundos posibles a partir de la realidad vivida e imaginada (Bruner, 1986). En este sentido, el desarrollo del lenguaje oral y escrito como un propósito educativo ofrece la posibilidad de incidir en las

formas de expresión, relación y creación de los educandos y su comprensión del mundo circundante. Cada uno de los centros educativos puede constituirse en un espacio donde los jóvenes y adultos participan en diversos eventos culturales y se apropien de conocimientos y saberes que contribuyan a su vida comunicativa y la de su comunidad.



La enseñanza de procesos comunicativos requiere de la lengua (oral y escrita) para que los jóvenes y adultos participen en múltiples actividades, situaciones y contextos. De esta manera, les permitirá responder a las necesidades sociales, administrativas y políticas que se le presentan en lo cotidiano e inmediato.

Resulta imprescindible recuperar el sentido de la enseñanza del lenguaje en educación de jóvenes y adultos porque la lengua no sólo es instrumento de transmisión de significados sino también constituyente de una visión del mundo que posibilita la comunicación. La lengua es también instrumento de expresión de la propia identidad. Toda la historia personal, familiar y social, todo el caudal de anécdotas, mitos, creencias, canciones y ficciones que constituyen la identidad están inscriptas de algún modo en la variedad de lengua que se habla. El conocimiento de otras variedades de lengua implica aumentar la capacidad de comunicación, pero sólo la valoración de la capacidad expresiva de la propia garantiza el respeto de la identidad social. (Documento Base, 1995)

Contenidos

En este apartado se retoman los contenidos de la Propuesta Curricular Alfabetización y Nivel Primario de EPJA de la Provincia de Córdoba (2008) porque es el documento que define los conocimientos para la modalidad. En este marco se presenta una propuesta de trabajo específica que incorpora algunas modificaciones en torno a lo prescripto que responde a la realidad de la práctica cotidiana de maestras y maestros.

En el documento provincial los contenidos están agrupados por Ejes. El ciclo de Alfabetización, comprende Eje I: Oralidad. Hablar y escuchar; Eje

II: Escritura y Eje III: Reflexiones de la lengua. En tanto el ciclo de Nivel Primario comprende cuatro módulos con sus correspondiente ejes: Módulo I. Eje 1: La narración; Módulo II. Eje II: La descripción; Módulo III. Eje III: El diálogo y la argumentación; Módulo IV. Eje IV: La exposición

Se marca una cierta progresión en el siguiente cuadro:

EJES / MÓDULOS		ORALIDAD	ESCRITURA	REFLEXIONES SOBRE LA LENGUA
ALFABETIZACIÓN INICIAL Hablar y escuchar		•Caracterización de la lengua oral. •Importancia de la escucha atenta. •El diálogo	•Caracterización de la lengua escritura •Aspectos del sistema de escritura •Proceso de Lectura	•Categorías gramaticales •La oración y el párrafo
NIVEL PRIMARIO	Módulo 1 Narración	•El lenguaje como medio de comunicación •El proceso comunicativo •Elementos de la comunicación	•Elementos de la narración •Superestructura •Participantes	•Cohesión: estrategias de sustitución •Normas gramaticales •Familia de palabras
	Módulo 2 Descripción	•Textos Instructivos •Poemas descriptivos •Descripción de imágenes	•Importancia de la identificación del tema •Comprensión de consignas	•Estructura de la oración •Diptongos y triptongos •Variedades lingüísticas
	Módulo 3 El Diálogo	•Presencia del diálogo en la vida cotidiana •Características generales	•La argumentación en la conversación y en los medios de comunicación •Estrategias de escritura	•Pronombre •Reglas de acentuación •Cohesión
	Módulo 4 Textos Expositivos	•Pautas para su lectura •Importancia del paratexto •Esquema de contenidos y resúmenes	•Selección de temas para su lectura •La información •Plan general	•Reglas Ortográficas •Las preposiciones

En los talleres desarrollados durante el año 2018 por la Comisión de Lenguas se discutió sobre el trabajo cotidiano en el aula y los Indicadores evaluativos considerados en la práctica docente. En base a los mismos los maestros decidieron reorganizar los contenidos recuperando lo trabajado en los centros educativos.

Los ejes del área de prácticas del lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir) se transcriben como prácticas orales, prácticas de lectura y prácticas de escritura. Se incorpora el abordaje a la literatura. Los contenidos que abordan la dimensión gramática de la lengua se contemplan en el eje prácticas de escritura. Se entiende que estos ejes atraviesan todos los ciclos.

Se respeta la organización en ciclos porque así lo plantean la Resolución CFE 118/10 y el Documento Provincial, pero se considera que la enseñan-

za de la lengua atraviesa los tres ciclos (alfabetización, primero y segundo ciclo) y todas las disciplinas. Lo que va variando es la gradualidad y complejidad de las actividades propuestas a los estudiantes. Se hace necesaria una organización flexible que permita tomar decisiones sobre actividades, contenidos, secuencias y materiales en función del grupo de estudiantes.

En relación con el ciclo de alfabetización cabe señalar en los diferentes programas o planes de alfabetización se proponen, de manera separada, actividades de alfabetización y post alfabetización. Este modo de abordar la enseñanza de la lengua escrita fragmenta el conocimiento y no permite avanzar en un tratamiento simultáneo de un sistema de representación (oral) a otro (escrito). En este documento pretendemos "superar la visión restrictiva de la alfabetización como decodificación de las letras a sonidos y entenderla como práctica social englobada en otras prácticas más amplias que desarrollan las personas en su vida cotidiana (Kalman, Lorenzatti, et al, 2018, p. 11). Por ello se propone desde el inicio del trayecto formativo el desarrollo de actividades que integren prácticas de oralidad, de lectura y de escritura.

El eje prácticas de escritura implica un trabajo de escritura de textos que reflejen situaciones reales, donde los estudiantes desarrollen propósitos específicos y que respondan a vivencias sentidas por ellos. Es decir, que se contextualice la actividad, que se vincule a las necesidades cotidianas de los jóvenes y adultos. Esto significa reconocer los usos sociales de la cultura escrita y supone discusión, lectura y escritura de diferentes temas en distintos portadores de textos.

Los conocimientos de las convenciones de uso se constituyen en un contenido de enseñanza pero de ninguna manera a través de largas listas de palabras u oraciones donde tienen que marcar sujeto y predicado. Esto ayuda a sostener una mirada ahistórica y abstracta del lenguaje. Las personas hablamos, nos expresamos, nos comunicamos, hacemos uso de sustantivos, adjetivos y pronombres a lo largo del día. Por esta razón es importante recuperar estos saberes, conocer los contextos donde se usan estos conocimientos y desde ese punto de partida, recurrir a la gramática. Es decir, no aporta nada el contenido de una oración y sus partes si se trabaja en el pizarrón y esa oración habla de una situación que no refleja una necesidad real del estudiante. Se sugiere indagar acerca de las notas, las cartas, los formularios y otros tipos de documentos que los jóvenes y adultos conocen y con los que interactúan.

En este marco, tienen sentido las normas gramaticales, el uso del diccionario, la coherencia y cohesión, los signos de puntuación, entre otros contenidos. Pero de ninguna manera estos conocimientos por sí solos y de manera abstracta.

Se incorpora en los tres ciclos el eje de literatura con el objetivo de promover la formación de lectores que puedan profundizar y diversificar sus recorridos de lectura y promover otros modos de pensar. Las leyendas, los mitos, los cuentos permiten reencontrarse o recuperar conocimientos que se construyen a lo largo de la vida de las personas y que muchas veces no se

tiene conciencia de ellos. La literatura ayuda a compartir con otros lectores, a construir posiciones que requieren de una valoración de lo se conoce y se sabe sobre determinados temas. Algunos relatos permiten identificaciones con los personajes y esto puede ayudar a hablar de determinados temas con sus compañeros. Este modo de configurar las clases en los centros de jóvenes y adultos genera clima de confianza y participación solidaria en torno al conocimiento. Esta manera de pensar la enseñanza en las aulas de adultos intenta acortar las distancias entre la lengua como objeto escolar y el uso social de la misma fuera de la escuela.

En este documento introducimos también algunos otros modos de representación del lenguaje: imágenes y videos, dado que la escritura no es el único modo. Esto permite trabajar con los jóvenes y adultos, que no leen y escriben convencionalmente, de otra manera ya que la imagen, la música, los gestos, el lenguaje verbal tienen una fuerte presencia en sus vidas cotidianas y a partir de los mismos los sujetos otorgan sentido a su realidad.



Estudiantes preparando su presentación para la Feria del libro.

A continuación se expone un cuadro donde se sintetiza la propuesta realizada en el área de Prácticas del lenguaje. Aunque se presentan estas prácticas del lenguaje de manera separada esto no quiere decir que se trata de compartimentos estancos. Están relacionadas unas con otras, se desglosan más bien actividades que contenidos, porque las prácticas no se enseñan. Se desarrollan y en esta puesta en práctica se van entretejiendo los conocimientos específicos de la lengua: hablar, escuchar, leer y escribir.

CICLO	PRÁCTICAS ORALES	PRÁCTICAS DE LECTURA	PRÁCTICAS DE ESCRITURA
ALFABETIZACIÓN	*En relación con la Literatura*: Comentario de textos literarios leídos. Interpretación de leyendas, historias barriales, mitos, poemas, cuentos. Planteamiento de preguntas contextualizadas en torno a los textos leídos. Otros conocimientos: Narraciones que recuperen historias de vida de los vecinos, de los familiares. Descripción de problemáticas barriales. Relatos sobre historia de las instituciones barriales señalando dimensiones temporales.	*En relación con la Literatura*: Lectura compartida y comentarios de diversos textos. Lectura individual Identificación de diferentes partes del texto, del libro, de los formatos de los textos. Reconocimiento de las partes de un libro. Lectura de biografías de los autores de los textos leídos. Otras lecturas: Interpretación de textos a través de imágenes, videos.	*En relación con la Literatura*: Escritura de producciones en torno a la comprensión de los textos leídos para compartir con otros. Caracterización de personajes de un texto. Escritura en otros contextos: En relación con el espacio doméstico: escritura de listas, recetas para compartir con sus pares. Sobre estas actividades se va desarrollando situaciones específicas sobre el sistema de escritura: cohesión, signos de puntuación, repetición de palabras.
PRIMER CICLO	*En relación con la Literatura*: Puesta en común y debate entre el grupo de estudiantes manifestando las interpretaciones de los textos literarios trabajados. En relación con otras prácticas orales: Participación en distintos eventos comunicativos Intercambios de posiciones sobre una problemática determinada que se aborde en el núcleo conceptual desarrollado.	*En relación con la Literatura*: Lectura individual, colectiva y comentada de un texto literario. Otras lecturas: Recuperación de textos históricos y textos científicos de las otras disciplinas. Búsqueda de información en bibliotecas e Internet en articulación con Informática.	*En relación con la Literatura*: Producción de textos en relación con la literatura para ser comunicado a otros y con la incorporación de otros modos: música, imagen, videos. Usos convencionales de la lengua Otras producciones: Producción de textos con sentido a partir de la lectura de textos de las distintas disciplinas. Escritura de textos que demandan las instituciones. Textos que a su vez sean trabajados conceptualmente y no de manera abstracta.

SEGUNDO CICLO	Puesta en práctica de diferentes formas de argumentación con el uso de evidencias provistas por la lectura de diferentes textos que aborden una problemática. Diferencia diferenciación de opiniones de argumentos.	Búsqueda e interpretación de información para posicionarse críticamente frente a la información según múltiples propósitos y con todos los recursos que estén a su alcance, y valoren el desarrollo de una actitud analítica y responsable frente a los medios masivos de comunicación.	Escritura de textos diversos aplicando conocimientos convencionales de la lengua estándar. Textos con sentido para los estudiantes y en el marco del abordaje al núcleo conceptual. Usos convencionales de la lengua.

Orientaciones para la enseñanza

Se considera importante señalar que a lo largo de todo el trayecto formativo es necesario generar espacios para que los estudiantes expresen sus ideas desde la oralidad y la escritura a partir de acciones relevantes y que puedan participar en diversos eventos comunicativos donde expresen con claridad los propósitos de la comunicación. En esta línea, es significativo favorecer situaciones de aprendizaje donde los estudiantes tengan un propósito comunicativo tanto oral como escrito, donde puedan interactuar y colaborar entre ellos. A la vez se propone la inclusión de actividades de lectura y escritura tanto individual como colectiva para que los jóvenes y adultos puedan participar de diferentes maneras, ayudarse entre si y reconocer los conocimientos que tienen sobre el sistema de escritura que muchas veces es mucho más que lo que muestran.

Kalman (1996, p. 148) sostiene que es importante "diseñar formas de interacción que promuevan el desarrollo del lenguaje y sobretodo la apropiación de la lectura y la escritura como herramientas culturales para actuar en el mundo. Significa enseñar diferentes procesos comunicativos que requieren de la lengua escrita y permiten ampliar y variar las experiencias de los educandos con el lenguaje, de tal manera que los prepare para participar en múltiples situaciones y contextos. En términos pedagógicos, esto significa desarrollar auténticas oportunidades de participación para los alumnos de todos los niveles"

En esta línea, se sugiere tener en cuenta la heterogeneidad de las aulas, de las realidades de cada uno de los estudiantes y sus sueños e intereses. Se señala la importancia de programar situaciones y escenas de lectura, para promover la escritura y oralidad y generar acciones o actividades con propósitos comunicativos claros, evitando los rutinarios y sin sentido.

Se impone una reflexión sobre las propias prácticas y preguntarse cotidianamente sobre ¿Qué se habló? ¿Qué se lee y se escribe en clase? como lo plantea Kalman (1998) y abre una serie de interrogantes que ayudan y orientan a los maestros sobre la integración de oralidad, escritura y lectura. Es importante lograr producciones colectivas donde se trabaje con escrituras en borrador, que luego permitir reflexionar sobre lo escrito, deshacer y volver

a escribir, superando estructuras rígidas sobre lo que "está bien o está mal" y centrarse en lo que se quiere comunicar. En esta línea propiciar aquellas prácticas que permitan expresar los /conocimientos y significados de los estudiantes, las escuchas entre ellos, entre ellos y los docentes y el debate de situaciones cotidianas que suceden en el contexto local, nacional e internacional.

También se valora la inclusión de textos literarios. En experiencias de lectura literaria se ha observado la profusa participación de los jóvenes y adultos a partir de sus propias historias de lectores, ya sea como lectores convencionales o a partir de la identificación que se hace con otros modos de representación. Se pretende que los estudiantes jóvenes y adultos puedan explorar las potencialidades del lenguaje estético para la creación de mundos posibles y establecer distintas relaciones entre la literatura y las otras artes.

Otro modo de incorporar prácticas de escritura se relaciona con las escrituras vernáculas (Barton y Hamilton, 1998) que son aquellas que se realizan en la vida cotidiana de las personas ya sea en el ámbito del hogar, la iglesia, la calle. Es necesario reconocer la existencia de lecturas y escrituras en función de los distintos contextos, los otros modos de leer y escribir y para ello generar espacios donde los jóvenes y adultos puedan interactuar con distintos tipos de textos en diferentes soportes.

Se consideran importantes las salidas a bibliotecas, cines, museos y otras posibles instituciones con el objetivo de encontrar otros modos de acceso a la lectura y escritura.

La enseñanza de la lengua en los centros de jóvenes y adultos pretende ampliar las capacidades y los conocimientos para producir significados por escrito; esos significados son el producto de un entramado sociocultural y no impuestos en un contexto escolar. Por ello se trata de relacionar conocimiento y uso de discursos sociales y finalmente, se procura construir conocimiento sobre la lengua (como sistema). (Kalman, Lorenzatti, et.al, 2018)

INFORMÁTICA

La informática, como disciplina, no se aborda en el Desarrollo Curricular de Nivel Primario de la provincia de Córdoba sino que se incorpora específicamente en la modalidad municipal. Los centros de Jóvenes y Adultos de la Municipalidad de Córdoba se encuentran equipados con tecnología adecuada para que los estudiantes puedan acceder al conocimiento y uso de los medios informáticos como herramienta tecnológica mediadora en este aprendizaje. Se hace referencia a computadoras, notebooks e impresoras. La propuesta pedagógica de Informática está sujeta a modificaciones y revisiones de acuerdo con los nuevos estándares, las necesidades y los avances tecnológicos.

La informática se refiere al conjunto de conocimientos científicos y tecnológicos que hacen posible el acceso, la búsqueda y el manejo de la información por medio de procesadores de la información y hace parte de un campo más amplio denominado Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), entre cuyas manifestaciones cotidianas encontramos el teléfono digital, la radio, la televisión, los computadores, las redes y la Internet. Atraviesa la mayor parte de las actividades humanas. En las instituciones educativas, por ejemplo, la informática ha ganado terreno como área del conocimiento y se ha constituido en una oportunidad para el mejoramiento de los procesos pedagógicos.

En el área de Informática se trabaja conjuntamente con las distintas disciplinas (Ciencias, Lengua y Sociales, Lenguajes artístico-corporales). Se pretende realizar un trabajo integral.

En EPJA se hace necesario reconocer que en los últimos años se ha producido un fenómeno de informatización de los trámites, como producto de políticas financieras que han impuesto el uso de determinados objetos tecnológicos. Se remite, por ejemplo, al cajero para ir a cobrar los subsidios sociales, al acceso al Ciudadano Digital (específicamente en la provincia de Córdoba) para realizar trámites como el de boleto educativo (para viajar de manera gratuita), en el ANSES, entre otros.

Esto no es ajeno a la vida cotidiana de quienes asisten a los CEJAS. Entonces, ¿de qué manera abordar estos conocimientos que se demandan desde el área de informática?

En el trabajo realizado en la Comisión de Lengua, la profesora responsable, plantea la importancia de trabajar con la computadora como una herramienta tecnológica para la construcción del conocimiento y desarrollo de las otras áreas. Por ejemplo, búsqueda de información sobre problemáticas que se abordan, selección de videos y textos diversos.

Se enfatiza la posibilidad de reconocer la presencia de dispositivos tecnológicos que traen al espacio áulico los estudiantes, tales como tablets y celulares y desarrollar actividades diversas. Muchas de ellas remiten a las

demandas que los jóvenes y adultos reciben por parte de instituciones. Por ejemplo, realización de trámites virtuales, solicitud de turnos on line, completamiento de datos en formularios. También se aborda el uso de las redes sociales, los correos electrónicos, y las diferentes maneras de escribir cada tipo de texto.

Sin embargo, es importante señalar que "Las tecnologías per se no provocan cambios en las prácticas, eso depende del uso, no del objeto en sí. Los enfoques que necesitamos son los de siempre, la construcción de una pedagogía crítica y una experiencia escolar amplia, la organización de una escuela que promueva las condiciones sociales necesarias para apropiarse de múltiples usos de lenguajes, prácticas comunicativas y formas discursivas" (Kalman, Rendón y Gómez, 2015 citado en Kalman, Lorenzatti, et.al).

Se reconoce la necesidad de desarrollar investigaciones en los espacios áulicos con el objetivo de identificar el uso de dispositivos tecnológicos por parte de los jóvenes y adultos. De esta manera generar conocimiento que abone la discusión de la enseñanza a partir de la presencia de las tecnologías en la vida cotidiana de los estudiantes.

MATEMÁTICA

Acerca de la trastienda de este texto

Las decisiones que presentamos aquí sobre los sentidos y apuestas formativas de la Matemática en la EDJA, así como algunas claves sobre qué, cuándo y cómo enseñarla, son posicionamientos construidos colectivamente. Para resguardar este carácter colectivo fuimos generando acuerdos en diversos talleres realizados durante el año 2018 entre docentes que convocados a un proceso de consulta optamos por debatir acerca de estos asuntos. Pero además procuramos que ingresaran al debate otras voces: las de los alumnos de la EDJA, las de los colegas docentes de nuestro contexto particular (la Municipalidad de Córdoba) y las de referentes regionales que vienen produciendo sobre la temática y sobre los asuntos que articularon nuestro debate profesional en los talleres.

Las voces de nuestros alumnos fueron exploradas a través de la colaboración de colegas de la modalidad en el ámbito municipal, quienes consultaron a sus alumnos qué les gustaría aprender de matemática y para qué. Si bien los testimonios recabados no son representativos estadísticamente muestran una heterogeneidad de expectativas y demandas que reseñamos y nos plantearon algunos ejes de discusión sobre qué enseñar.

Las voces de nuestros/as colegas ingresaron por dos vías: a través de consultas de versiones preliminares de lo que aquí compartimos y mediante una reorganización y discusión de progresiones de tratamiento de los contenidos subyacentes en el documento municipal de indicadores de corte evaluativo (2017). Cabe señalar que estos indicadores fueron construidos y consensuados en talleres institucionales de docente. Asumimos que en este proceso hubo una preocupación por diferenciar el trabajo con los contenidos entre etapas establecidas en el diseño curricular. Buscamos así reconstruir criterios globales de secuenciación que subyacen para reconocer recorridos o secuencias de trabajo acordados por los docentes de la modalidad en la Municipalidad y advertir especificidades en relación a los modos de secuenciación de contenidos propuestos en el diseño curricular de adultos de la Provincia de Córdoba.

Fundamentación

En este apartado se comunican algunos posicionamientos construidos en torno tres asuntos centrales: que es la matemática como objeto escolar en la EPJA, para qué y por qué enseñar matemática en la EPJA.

Asumimos[2] que la matemática es un producto cultural, un conjunto de saberes que se fueron organizando y sistematizando, que permiten resolver

[2] *Usaremos la 1a persona del plural para referir a los acuerdos construidos por los docentes integrantes de la Comisión de Matemática.*

problemas de la vida sobre conteo, la medida, el espacio. Uno de sus componentes es una simbolización de uso social y el dominio de un vocabulario preciso. Pero a su vez, cabe señalar[3] que la matemática escolar debe asumir el desafío de generar oportunidades de transitar otras experiencias intelectuales implicadas en la actividad matemática vinculadas a: la resolución de problemas que genera el alcance de los saberes matemáticos disponibles (los problema intra-matemáticos que son y han sido motores del avance del saber); la exploración y construcción de modelos sobre "lo real" para su estudio; la discusión de modos de argumentación; la apropiación de modos de construcción axiomáticos. Esto supone adherir a algunas advertencias de perspectivas utilitaristas de la matemática en EPJA:

> *La enseñanza de las matemáticas centrada en la vida cotidiana o el mundo laboral (a diferencia de la perspectiva clásica que comunica formalmente el recorte del saber) o la enseñanza de la matemática subsidiaria de proyectos centrados en contenidos de otras disciplinas se preocupa por el sentido, pero considera el sentido en términos estrictamente externos (utilitarios, prácticos, de oficio, profesionales, ciudadanos o ligados a otras áreas de conocimiento). (...)*
>
> *Las matemáticas tienen su especificidad y la escuela es el espacio institucional por excelencia que nuestra cultura ha inventado para adentrarse en modos peculiares de pensar y producir, en conocimientos específicos, en objetos que podrían considerarse en principio sin aplicación inmediata en la vida extraescolar.*
>
> *Pensamos que negar a los adultos recortes de saber matemático y prácticas matemáticas asociadas a esos otros objetos por no tratarse de matemáticas cotidianas, reales, útiles, podría significar pauperizar la enseñanza de las matemáticas para adultos. Se corre el riesgo de instalar o fortalecer una escisión discriminante: enseñar matemáticas "cultas" a las clases medias y altas; enseñar matemáticas "prácticas" para los sectores populares.*
>
> *En síntesis, creemos que la oposición a la enseñanza tradicional no necesariamente exige una concepción de utilidad, practicidad o integración de áreas.*
>
> *En las matemáticas escolares es posible instalar espacios colectivos de producción y transformación de conocimientos en los cuales la finalidad esté también ligada al tipo de actividad social, cultural e intelectual que se provoca"* (Dirección de Educación de Adultos de Buenos Aires, 2012, p. 10).

No obstante apostamos al dominio de una simbolización y vocabulario matemático, consideramos que esto último no conlleva que el trabajo matemático escolar deba orientarse a *"la repetición de símbolos, así como la*

[3] *El modo impersonal referirá a aportes y sugerencias de ampliación de la Coordinadora a los acuerdos realizados con los docentes de la Comisión.*

adquisición y uso sin sentido de procedimientos escritos totalmente desvinculados de la resolución de problemas matemáticos vividos y de las necesidades sentidas" (Ávila, 1997, p.104). Debe ser más bien experimentada por los estudiantes como una actividad en la que desde sus diversos procedimientos y estrategias transitan para poder llegar al *"saber matemático formal"* en un proceso de construcción dinámico. Esto supone que hagamos matemática con nuestros alumnos en un proceso lento. Asumimos además que la matemática se construye en la interacción con otros actores, lo que implica que en las prácticas de enseñanza cotidianas debamos buscar articular momentos de trabajo más personalizados[4] con espacios de intercambio entre pares. Concebir que el estudiar matemáticas involucra procesos con tiempo personales y espacios colectivos de intercambio de procedimientos, significa que reconocemos aspectos sociales involucrados en la actividad matemática.

Desde esta perspectiva del saber matemático, entendemos que su inclusión como conocimiento escolar tiene como uno de sus propósitos centrales lograr una generalización que amplíe los conocimientos ya adquiridos y permita un desempeño más eficaz en el contexto social como en el contexto escolar. Es decir, orientar la enseñanza matemática también hacia las exigencias escolares supone que debemos trabajar los saberes necesarios para el sostenimiento de trayectorias educativas escolares exitosas en el nivel primario y su culminación con los saberes exigidos para el tránsito hacia el nivel secundario. En este sentido, una de las intenciones que proponemos para este recorrido es el dominio de posibilidades de designar con un vocabulario específico como un saber socialmente valioso a transmitir.

Asimismo esto demanda que generemos ocasiones para el dominio con sentido de esos saberes (y no conocimientos frágiles) que permitan el acompañamiento de la escolaridad de otros miembros de las familias de los alumnos de la EPJA. Gálvez (1994, pp.289-290) propone una distinción entre saber cultural y saber funcional. Señala que el saber cultural, en ausencia de un saber funcional, *"...sólo sirve para mostrar a otros que uno sabe, elicitando términos, definiciones y hasta demostraciones almacenadas en la memoria, ante la demanda explícita de ese saber (que también puede tratarse de un "saber hacer", no sólo de un "saber decir"). El saber funcional, en cambio es aquel al que se recurre con la finalidad de resolver un problema; son los esquemas o modelos que utilizamos para enfrentar una situación y tratar de adaptarnos a ella desde un punto de vista cognitivo (búsqueda de explicaciones, intentos de previsión de resultados, análisis de factores intervinientes, esfuerzos de control del curso de los procesos reales)"*. Sería importante, para promover un dominio con sentido de los saberes matemáticos escolares, discutir con prácticas de enseñanza que transmiten contenidos por imitación y repetición no posibilitando al sujeto establecer la finalidad de su acción.

Acordamos entonces con Ávila (1997) quien sostiene que *"Es importante que en la educación de adultos se promueva –mediante situaciones*

[4]*Para el trabajo personal en un contexto de enseñanza simultánea los docentes sugieren el uso de módulos como los materiales "del Plan Social" y la confección de guías para cada alumno. Es decir, parecen prevalecer estrategias más orientadas a personalizar la enseñanza a que albergar en el trabajo colectivo lo heterogéneo. Esto conlleva el riesgo de desplazar los intercambios sociales en el seno de una comunidad como componentes ineludibles del proceso de estudio de la Matemática escolar.*

didácticas y materiales pertinentes- la diversificación e intensificación de la experiencia para lograr el paso a niveles superiores de conocimiento, generalización y destreza" (p.106). Este diálogo con las experiencias previas y expectativas de los alumnos requiere entonces que como docentes retomemos estas expectativas con las que ingresan los alumnos, las caractericemos y las problematicemos. En los testimonios recabados de alumnos de escuelas de la modalidad en la Municipalidad advertimos que los saberes que demandan en general remiten a la resolución de operaciones básicas y de situaciones problemáticas. Sólo un alumno del último nivel demanda el trabajo sobre otros conjuntos numéricos ("fracciones") y sobre algunas nociones geométricas ("ángulos"). No obstante, este alumno cuando refiere al sentido de aprender estos saberes matemáticos pareciera retomar también la demanda preponderante ya advertida de acceder a las operaciones básicas.

Vinculamos esta demanda mayoritaria de acceso a operaciones básicas con la búsqueda de fortalecer una posición de "dominio" en intercambios comerciales (comprar, controlar el vuelto, "manejar la plata") algunos vinculados a inserciones laborales ("para saber cómo y cuánto voy a cobrar"; "para defenderme en mi trabajo porque vendo cosas"). Una de las entrevistadas incorpora como expectativa de uso el seguimiento de la escolaridad ("para enseñarle a los nietos").

En los intercambios con colegas de la Municipalidad observamos coincidencias con los sentidos otorgados por los alumnos de la modalidad a los saberes matemáticos. Nuestros colegas señalan que el trabajo matemático escolar debe estar orientado preponderantemente a mejorar los desempeños de los alumnos de la EPJA en el contexto social diario, como por ejemplo la administración de sus recursos, a operaciones y "algoritmos" (para el uso de artefactos como celular y cajero) demandados en intercambios comerciales. También en menor medida refieren sentidos vinculados a la ayuda de sus hijos en actividades escolares, como señalan también algunas alumnas.

Consideramos que estas expectativas deben ser retomadas y diversificadas con los conocimientos y experiencias que ofrezca la escuela, mostrándole a los alumnos otros sentidos no meramente utilitarios del saber matemático e invitándolos a desafíos intelectuales más allá de la experiencia inmediata. Coincidiendo con Sadovsky (2005) *"En el pensamiento de muchísimas personas que trabajamos en educación habita la idea de que para los sectores populares la escuela es una oportunidad privilegiada de acceder a los productos de la cultura que la sociedad considera valiosos para la formación de los jóvenes y aunque esto no suponga mejoras-ni inmediatas ni remotas- en la escala social, puede implicar una transformación subjetiva atravesada por el trabajo intelectual del alumno, que sin duda lo posicionará en la sociedad con más y mejores herramientas. La escuela puede ser un ámbito en el que los alumnos aprendan a disfrutar de la cultura. (...) Lo que queremos resaltar es que, contrariamente a lo que el sentido común indica, lejos de ser más inclusivo, el relajar la exigencia intelectual termina siendo expulsor de sentido y, por lo tanto, expulsor (a secas)"* (pp. 10-12). Expulsar de la escuela de EPJA esos otros saberes y ese trabajo intelectual es entonces expulsor de sentido y expulsor (a secas).

Contenidos

En este apartado se retoma un análisis realizado de *procesos de especificación*[5] de los contenidos prescriptos en la Propuesta Curricular Alfabetización y Nivel Primario de EPJA de la Provincia de Córdoba (2008) por los docentes de la Municipalidad de la ciudad de Córdoba, en cuanto a procesos de selección y secuenciación. Para ello, inicialmente se retoman algunas decisiones curriculares generales para este espacio curricular de la Propuesta curricular provincial.

Organización en ejes y secuencias en la Propuesta Provincial

La Propuesta Curricular Provincial prescribe como etapas de trabajo en Matemáticas las siguientes:

<table>
<tr><td colspan="2">Alfabetización inicial</td><td>Etapa 1</td><td>Alfabetización Matemática</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Nivel primario</td><td rowspan="2">Primer ciclo</td><td>Etapa 2</td><td>Matemática I</td></tr>
<tr><td>Etapa 3</td><td>Matemática II</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Segundo ciclo</td><td>Etapa 4</td><td>Matemática III</td></tr>
<tr><td>Etapa 5</td><td>Matemática IV</td></tr>
</table>

[5] *Es un modo de concebir la relación entre el currículum como intención y como realidad o prescripción/realización, en el que se considera que: "1) (...) las lógicas específicas de los ámbitos resultantes de los recortes de escala (gestión política, institución escolar, aula) son eficaces, en el sentido de que tienen efectos concretos sobre la transformación de lo prescripto; 2) (...) lo prescripto, lejos de estar inerme, o a merced de las fuerzas operantes en los diversos niveles, tiene eficacia en la determinación de lo que ocurre en esos niveles" (Terigi, 1999, p. 98). Esto supone a la vez que los sujetos significan e interpretan las normas curriculares en un interjuego entre procesos de control y de apropiación lo que tiene como efecto procesos de especificación curricular.*

En todas estas etapas, la Matemática adopta como espacio curricular el formato de "módulo" es decir un "conjunto de contenidos de orden teórico y metodológico provenientes de diversas disciplinas que se seleccionan por su relación con una problemática de carácter conceptual o práctico que opera como eje o núcleo de integración" (Propuesta curricular provincial, 2008).

Al interior de esas etapas los contenidos están agrupados por Ejes, que tienen algunas variaciones entre la de Alfabetización Matemática y las etapas del Nivel Primario a saber:

Ejes transversales (relacionados con el aprendizaje de la lengua hablada y escrita):

- Comunicar e interpretar información
- Plantear y resolver problemas

Ejes en relación con lo disciplinar:

Alfabetización Matemática	Nivel primario
• El sistema de numeración decimal	• Los números y las operaciones
• Medidas: longitud, peso, capacidad, superficie y tiempo	• Magnitudes y medición superficie y tiempo
• Producción y lectura de información sobre el espacio[6]	• Producción y lectura de información sobre el espacio sobre el espacio y estudio de figuras[7]

[6] *En la Propuesta curricular provincial se vincula a este eje con "...actividades donde se trate de localizar un lugar o comunicar una trayectoria a través de una descripción oral o de un croquis, leer mapas y planos (de edificios, espacios urbanos y rurales según el ámbito en el cual se desarrolle el programa)" (2008, p.43)*

[7] *En este cambio de nombre en el Eje subyace la distinción entre conocimientos espaciales y conocimientos geométricos (Berthelot y Salin, 1993). Los conocimientos espaciales "refieren a acciones y comunicaciones que conciernen al espacio sensible" y los geométricos remiten "a un espacio conceptualizado en el cual la validez de las afirmaciones se establece deductivamente, y no empíricamente, como sucede con los conocimientos espaciales" (DGCyE, 2009, p. 7). No obstante ambos tipos de conocimientos se encuentran vinculados, de hecho "la geometría euclidiana surgió, en gran parte, por la resolución de problemas que involucran las medidas [de las magnitudes geométricas: longitudes, superficies, volúmenes] y la representación plana de distintos espacios" (Op. cit., p.75) pero fue paulatinamente desprendiéndose de sus orígenes espaciales. Estos conocimientos geométricos constituyen ideas abstractas (como las de punto, línea, triángulos, etc.) que son distintas de los objetos físicos, y sobre las cuales se enuncian conocimientos obtenidos/construidos por el hombre sobre esas abstracciones que se enuncian como axiomas, a partir de los cuales se enuncian deductivamente otras nociones (véase Anexo I, DGCyE, 2009). Es decir "son ideas de naturaleza puramente racional: el triángulo, el cuadrado o el círculo sólo existen en el pensamiento. (Op. cit., p.76). El vínculo entre ambos tipos de conocimientos es reconocido por Berthelot y Salin (1993) al designar a algunos de ellos como conocimientos "espacio-geométricos", "que son aquellos que surgen del saber geométrico y se utilizan en la modelización de situaciones espaciales. Por ejemplo, los conocimientos utilizados en las mediciones de magnitudes espaciales (longitudes, superficies, volúmenes)" (Op. cit., p.7).*

En el Nivel Primario asimismo la Propuesta provincial prescribe una progresión de algunos contenidos al interior de estos ejes, como puede advertirse en el siguiente cuadro:



(Propuesta curricular provincial, 2008, p. 74)

Criterios de secuenciación en Indicadores de corte evaluativo construidos por docentes municipales de la modalidad

En el análisis que realizamos observamos que los Indicadores fueron construidos retomando los ejes que propone la Propuesta Curricular Alfabetización y Nivel Primario de EPJA de la Provincia de Córdoba (2008) descriptos en el apartado anterior.

Pero a su vez, reconocimos que los colegas han acordado cambios en los modos de secuenciación que han revisado a su vez criterios de selección de contenidos, con un mayor diálogo con decisiones curriculares presentes en Diseños curriculares del nivel primario para niños.

Detallamos a continuación algunos criterios inferidos del análisis de los Indicadores de Corte Evaluativo (véase apartado inicial de este espacio curricular) enunciados con el modo de organización retomado del Propuesta Curricular Alfabetización y Nivel Primario de EPJA de la Provincia de Córdoba (2008), es decir por eje de contenidos. Para ello, presentamos estos indi-

cadores secuenciados destacando en negrita lo que cambia entre una etapa y otra y colocamos abajo los criterios de secuenciación inferidos. Agregamos además algunas discusiones que consideramos necesario realizar para profundizar el debate acerca criterios de secuenciación de contenidos que reconocimos que emplearon los colegas.

Criterios usados por los docentes en el Eje transversal: Comunicar e interpretar información (Indicadores de corte evaluativo, 2017)

<table>
<tr><th>ALFABETIZACIÓN</th><th>1º CICLO</th><th>2º CICLO</th></tr>
<tr><td>Reconoce (lee y escribe) números de una, dos o más cifras en situaciones de la vida cotidiana.</td><td rowspan="2">Reconoce las operaciones de contar, leer, cardinalizar, medir, identificar, escribir, comparar y ordenar números en diferentes situaciones (utilización de cajeros automáticos, conteo de dinero, uso de las teclas, etc.)</td><td rowspan="2">Resuelve las cuatro operaciones básicas utilizando algoritmos convencionales y/o soportes tecnológicos: calculadora, celular, balanza digital, etc.</td></tr>
<tr><td>Interpreta información utilizando funciones presentes en cajeros automáticos, teléfonos, teclas y funciones, que le permiten operar en situaciones concretas.</td></tr>
</table>

En el eje transversal Comunicar e interpretar información, los indicadores progresivos construidos parecen retomar la vivencia que el alumno tiene del número como portador de información, haciendo hincapié en la etapa inicial en su lectura y escritura, incorporando en el Primer Ciclo algunos contextos de utilización de los números vinculados a aspectos subyacentes en la noción de número (cardinalizar y comparar, o el número como memoria de una cantidad; ordenar o el número como memoria de una posición en una sucesión ordenada).

Los soportes o portadores de información numérica para la lectura de información están diferenciados entre etapas: primeramente, en Alfabetización y Primer Ciclo aparecen dinero, cajero automático y celular, incorporándose en Segundo Ciclo calculadora y balanza digital.

- DISCUSIONES Y SUGERENCIAS: Este énfasis en el abordaje de aspectos constitutivos de la noción de número (cardinal y ordinal) consideramos que desplaza la necesidad de discutir contextos de uso del número y su diálogo con acciones significativas para los alumnos de la

Modalidad. No obstante, la construcción de la noción de número puede ser un asunto relevante a proponerse indagar y fortalecer en alumnos con discapacidad que tienen una presencia importante en esta modalidad. Asimismo nos parece relevante como docentes interrogarnos sobre el sentido de un aspecto de este eje organizador de contenidos para pensar en su enseñanza: ¿qué sería comunicar información?, ¿en qué situaciones escolares se promueve que los alumnos comuniquen?

Criterios usados por los docentes en el Eje transversal: Plantear y resolver problemas (Indicadores de corte evaluativo, 2017)

ALFABETIZACIÓN	1º CICLO	2º CICLO
Utiliza **cálculos mentales** exactos y/o aproximados de sumas y restas con o sin material concreto.		
Anticipa operaciones en **forma oral** como parte de la resolución de un problema.		
Resuelve situaciones problemáticas utilizando **operaciones conocidas** en diversos contextos.	Utiliza las **cuatro operaciones básicas** empleando diferentes estrategias para **resolver situaciones problemáticas** simples.	
	Opera con **números decimales** utilizando el sistema monetario y otras magnitudes.	Opera y **resuelve situaciones problemáticas** utilizando números decimales.

En el eje transversal Comunicar Plantear y resolver problemas en los indicadores progresivos acordados no se advierten claros criterios de secuenciación.

- DISCUSIONES Y SUGERENCIAS: identificar las aproximaciones que realizan nuestros alumnos a las diversas operaciones básicas, y acordar institucionalmente una incorporación paulatina de estas operaciones, en especial de los algoritmos como herramientas estandarizadas que faciliten la resolución de problemas.

Criterios usados por los docentes en el Eje disciplinar: Sistema de numeración decimal y las operaciones (Alfabetización) /Los números y las operaciones (Nivel primario) (Indicadores de corte evaluativo, 2017)

ALFABETIZACIÓN	1º CICLO	2º CICLO
Realiza **sobreconteo** a partir de una cantidad específica en una situación concreta de aprendizaje.		
Compara y ordena números continuos y discontinuos de mayor a menor y viceversa con rangos numéricos cercanos y desafiantes a partir de **situaciones problemáticas sencillas**		
Establece **correspondencia** entre **colecciones** de manera autónoma en situaciones concretas.		
	Compone y descompone números a través de la resolución de distintas situaciones.	

Explora regularidades: seriación, mayor y menor utilizando diferentes materiales.	Reconoce el **valor posicional** de los **números enteros** analizando el valor de la cifra y utilizando material concreto.	Construye e interpreta **escalas** con números enteros utilizando regularidades numéricas.
Reconoce la **suma** como la noción de **agregar, juntar y reunir** utilizando material concreto.	Realiza **cálculos mentales** utilizando diferentes estrategias de resolución a partir de datos conocidos.	Utiliza distintas estrategias de resolución valiéndose de **estimaciones, aproximaciones y redondeo, verificando con cálculos** que permitan comprobar el resultado.
Reconoce la **resta** como la noción de **quitar, sacar, perder, completar** utilizando material concreto.		
	Identifica regularidades en la resolución de **multiplicaciones y divisiones con la unidad seguida de ceros** con amplificaciones, simplificaciones, uso de la calculadora, etc.	
	Reconoce la fracción a partir de la unidad utilizando material concreto.	

	Comprende los números fraccionarios como la expresión numérica de la división: iniciándose con 1/2, 1/4, 1/8, 3/4 .y puede relacionarlas con actividades cotidianas sencillas.	**Lee y escribe** correctamente **números fraccionarios de uso familiar o social.**
	Representa y lee fracciones a partir de material concreto y gráfico.	Utiliza distintas estrategias de resolución valiéndose de **estimaciones, aproximaciones y redondeo, verificando con cálculos** que permitan comprobar el resultado. **Compara y ordena números fraccionarios** con elementos convencionales **Usa** diferentes **representaciones fraccionarias** (clasificación de fracciones) en la resolución de situaciones problemáticas.
	Identifica regularidades en la resolución de **multiplicaciones y divisiones con la unidad seguida de ceros** con amplificaciones, simplificaciones, uso de la calculadora, etc.	

	Reconoce números decimales en distintas situaciones problemáticas: en el uso del dinero y otras situaciones.	**Lee y escribe números decimales**, infiriendo el concepto de fracción.
	Lee y escribe decimales en el contexto del dinero y otras situaciones.	**Lee y escribe** correctamente **números fraccionarios de uso familiar o social.**
		Lee y escribe números decimales, infiriendo el concepto de fracción.

En cuanto a los ejes disciplinares, el trabajo sobre ***Sistema de numeración decimal y las operaciones*** (alfabetización) / ***Los números y las operaciones*** (Nivel Primario), en relación al trabajo sobre el número, en Alfabetización se ha acordado trabajar sobre aspectos vinculados a la noción de número que habitualmente se han advertido como dificultades en su construcción en niños (la construcción de colecciones equivalentes en su cantidad de elementos; el sobreconteo[8]). Al igual que lo que señalamos en el eje de Comunicar e interpretar información, advertimos un énfasis en un trabajo sobre los aspectos cardinal y ordinal del número. A su vez, en el Primer ciclo se inaugura el trabajo con otros campos numéricos, en torno al reconocimiento, comprensión, hasta la lectura de fracciones, siempre en contextos sencillos y cotidianos y con apoyo de material concreto y/o de representaciones gráficas. Además se plantea el trabajo con expresiones decimales en el contexto del dinero y otras situaciones, en torno a su reconocimiento, su lectura y su escritura. Ya en el Segundo ciclo se incorpora un avance en la escritura (además de la lectura) de fracciones, en su comparación y ordenamiento y clasificación.

En relación al **sistema de numeración decimal**, en Alfabetización se propone trabajar con la exploración de algunas regularidades para seriar y comparar números; en el Primer ciclo se avanza en situaciones de composición y descomposición de número y en el análisis del valor posicional de las

[8] *Es decir, la posibilidad de por ejemplo ante la necesidad de saber el total de dos colecciones, en vez de contarlo todo, de uno en uno, seguir contando a partir de la cantidad de elementos de una de las colecciones. Habitualmente la escuela enseña esta habilidad como una técnica "poner/guardar un número en la cabeza y seguir contando" (sobre esta noción y otras vinculadas a lo numérico véase Moreno, 2003).*

cifras usando como apoyo material concreto; y en el Segundo ciclo se decide trabajar con escalas. Inferimos que el recorrido propuesto es transitar desde un trabajo inicial de situaciones de conteo y de ordenamiento de números para ir promoviendo que los alumnos descubran cómo está organizado el sistema de numeración decimal.

- DISCUSIONES Y SUGERENCIAS: Si bien no se señala sobre qué escalas trabajar, nos parece relevante incorporar aquellas vinculadas a regularidades del sistema de numeración decimal (contar de a 10, 100, 1000, etc.), como también variar en el segundo ciclo analizando otras escalas que vinculen a los alumnos con el manejo y afianzamiento de "las tablas" o del repertorio de múltiplos de un número.

En cuanto a las operaciones, en los indicadores de corte evaluativo consensuados se reconoce que un criterio para secuenciar definido por los docentes es definir qué operaciones son abordadas y con qué estrategias de cálculo. En Alfabetización los docentes proponen trabajar sólo con suma y resta, el contexto elegido es el de situaciones cotidianas, y se propone su trabajo con apoyo de material concreto. En el Primer ciclo se avanza en el trabajo ya con cálculos mentales y en el Segundo ciclo se incorpora el trabajo con cálculos que permitan verificar las aproximaciones, estimaciones y redondeo.

- DISCUSIONES Y SUGERENCIAS: En relación a este avance en las estrategias de cálculo nos parece importante interrogarnos ¿cómo pasar del trabajo de material concreto al algoritmo convencional? El trabajo sobre multiplicación y división que se propone iniciar en el Primer ciclo está centrado en recursos de cálculo: el trabajo con regularidades de la multiplicación y división por la unidad seguida de ceros. No se aborda un contenido que se propone en suma y resta, qué tipos de situaciones resuelven las operaciones de multiplicar y dividir. Nos parece importante incluir este trabajo. Tampoco se plantea como un saber a evaluar/acreditar al finalizar el recorrido en la primaria, el trabajo que consideramos necesario con operaciones en otro campo numérico que se introduce (fracciones y expresiones decimales) y el trabajo con fracciones equivalentes.

Criterios usados por los docentes en el Eje disciplinar: Medidas (Alfabetización) /Magnitudes y medición (Nivel primario) (Indicadores de corte evaluativo, 2017)

ALFABETIZACIÓN	1º CICLO	2º CICLO
Realiza experiencias de medición con unidades no convencionales y convencionales a partir del uso de materiales concretos.		
		Compara y ordena números decimales utilizando diferentes unidades de medida.

En el eje medidas/magnitudes y medición (Nivel primario), el trabajo con experiencias de medición con diversas unidades de medida (convencionales o no) pareciera desplegarse sólo en Alfabetización, no siendo continuado en primer ciclo, y siendo desplazado este trabajo con mediciones efectivas en segundo ciclo por el trabajo de comparación y ordenamiento de medidas comunicadas con expresiones decimales.

- DISCUSIONES Y SUGERENCIAS: Consideramos que sería importante otorgar mayor jerarquía al trabajo con el proceso de medición demandado por experiencias de resolución de problemas que requieran de mediciones efectivas (es decir, aquellas en que se miden objetos reales tomando decisiones para hacerlo como la determinación de la magnitud a medir, el instrumento a utilizar y la ejecución del procedimiento de medición). Esto supondría también enseñar a utilizar los elementos de medición para su identificación y posterior uso.

Criterios usados por los docentes en el Eje disciplinar: Producción y lectura de información sobre el espacio (Alfabetización) / Producción y lectura de información sobre el espacio y sobre el estudio de figuras (Nivel primario) (Indicadores de corte evaluativo, 2017)

ALFABETIZACIÓN	1º CICLO	2º CICLO
Maneja y utiliza nociones espaciales (arriba-abajo-adentro-afuera) **y de lateralidad** (izquierda - derecha) para interpretar el espacio de su propio cuerpo, y el espacio de las cosas.	**Describe espacios inmediatos/mediatos** utilizando un **vocabulario** apropiado.	Describe espacios inmediatos y mediatos utilizando **referencias**.
Interpreta y comunica trayectos/itinerarios mediatos o inmediatos utilizando diferentes **referencias**.	Interpreta trayectorias **haciendo uso de croquis y planos.**	Interpreta **y construye trayectorias indicando paralelas, perpendiculares y oblicuas** en croquis y planos.
Ubica un lugar específico y puede expresar una trayectoria a través de **descripciones orales, dibujos , croquis**, etc.	Localiza el **barrio** y da **referencias de su uso social**: nombres de calles, numeraciones, intersecciones, instituciones, actores sociales, etc.	
	Diferencia cuerpos de figuras geométricas, a través de imágenes y material concreto.	

Describe y compara cuerpos geométricos y figuras planas a partir de sus características.	Describe de manera oral **elementos y características** de figuras geométricas y cuerpos.	**Clasifica figuras** según el número de lados y ángulos en actividades concretas.
		Construye cuerpos y figuras geométricas reconociendo las propiedades a partir de distintos elementos.
		Construye y mide ángulos utilizando elementos de geometría.

Finalmente en el eje ***producción y lectura de información sobre el espacio*** / y sobre el ***estudio de figuras*** (Nivel primario), los docentes de la Municipalidad han acordado anticipar el estudio de figuras e iniciarlo en la etapa de alfabetización revisando la decisión que plantea la Propuesta Curricular de EPJA provincial de incluirlo recién en el Primer ciclo.

- DISCUSIONES Y SUGERENCIAS: Esta decisión de anticipar el estudio de las figuras conlleva la posibilidad de que haya menor tiempo destinado al desarrollo de contenidos tradicionalmente excluidos de las experiencias formativas de los alumnos que consideramos valiosos: el trabajo sobre el espacio.

En relación a este contenido, en estos indicadores observamos un avance en el estudio del espacio comenzando con referencias no convencionales concretas y concluyendo con referencias convencionales, incorporando paulatinamente exigencias de mayor precisión en el vocabulario, proponiendo el trabajo con una terminología específica. Esto implica el desarrollo de la capacidad de establecer relaciones entre referencias.

En cuanto al estudio con figuras que se propone iniciar en Alfabetización, los docentes plantean un trabajo de descripción y comparación de figuras y de cuerpos geométricos.

- DISCUSIONES Y SUGERENCIAS: Consideramos que esta sistematización de propiedades requiere previamente un recorrido en el que se diferencien los cuerpos y las figuras como objetos geométricos ideales[9] que proponemos abordar desde Alfabetización. La caracterización y comparación de cuerpos y figuras consideramos que debe postergarse e iniciarse en el primer ciclo. Asimismo proponemos que el trabajo con construcciones de cuerpos y figuras no sea postergado al segundo ciclo, como se advierte en los indicadores de corte evaluativo propuestos, sino iniciado en las etapas anteriores. Esta recomendación adhiere a algunos desarrollos didácticos que advierten que "... bajo ciertas condiciones, las construcciones con los instrumentos clásicos de geometría permiten explorar, identificar, conjeturar y validar propiedades de las figuras" (Itzcovich, 2005, p.13).

Orientaciones para la enseñanza

Las expectativas y el contexto de los estudiantes pueden dialogar con los contenidos que se van a dar. Si para la selección de los contenidos asumimos que se tiene que tener en cuenta las expectativas y contextos de los estudiantes y su heterogeneidad, esto nos plantea algunas cuestiones frente a las que debemos construir una posición y modos de abordaje.

Una de esas cuestiones es ***¿cómo vincular y desvincular el conocimiento con respecto a las experiencias de cada alumo?*** Ávila (1997) nos plantea *"En síntesis, la idea que debe orientar el currículo de matemáticas es articular lo que cada uno de los estudiantes adultos sabe y reconoce en el marco de su experiencia e interés con un saber más eficiente y generalizado que le permita responder eficazmente a sus necesidades inmediatas, y que se constituya en un conocimiento formalizado aplicable a distintas situaciones"* (p.109).

Otro interrogante que nos interpela es: ***¿cómo trabajar con la heterogeneidad en espacios colectivos en los que los alumnos interactúen? Y otros derivados: ¿cómo generar un clima de confianza que propicie la interacción?; ¿cómo favorecemos como docentes esta interacción?***

A su vez, si adoptamos un trabajo simultáneo con esta heterogeneidad, es necesario generar instrumentos de registro de los procesos de los alumnos y de los recorridos de trabajo de los temas. Algunos de los instrumentos que circulan en nuestras escuelas son bitácoras y libros de temas, deberían

[9] *Figuras y cuerpos constituyen formas geométricas pero las figuras son formas planas y los cuerpos en el espacio. Ambas formas permiten representar algunas formas de la realidad pero no se corresponden con ninguna de ellas, por ello son de naturaleza "ideal". Su estudio debería propender a la introducción en el "modo de pensar geométrico" que supone poder apoyarse en propiedades estudiadas de las figuras y de los cuerpos para poder anticipar relaciones no conocidas. Se trata de poder obtener un resultado – en principio desconocido- a partir de relaciones ya conocidas. Esta es la anticipación. Por otra parte poder saber que dicho resultado es el correcto porque las propiedades puestas en juego lo garantizan. En geometría el modo de demostrar la validez de una afirmación no es empírico (por ejemplo midiendo o dibujando), sino racional (a través de argumentos)" (DGCyE, 2001, p.3).*

caracterizarse y analizar sus potencialidades como soporte para la memoria de recorridos diversificados de nuestros alumnos.

No obstante esta diversidad de recorridos y contextos, consideramos que la actividad matemática a promover sería la resolución de situaciones problemáticas (algunas en el marco de juegos), la discusión e intercambio en torno a procedimientos (su validez y su alcance).

LENGUAJES ARTÍSTICOS CORPORALES

Acerca de la trastienda de este texto

El trabajo de esta comisión comenzó con una serie de reflexiones sobre la implicancia del área y su enseñanza. Nos interrogamos lo siguiente: ¿por qué enseñar arte o expresión corporal en la modalidad? ¿Para qué enseñar? ¿Cómo enseñar estos objetos disciplinares a los sujetos estudiantes que concurren a las escuelas de la Municipalidad?

Estos interrogantes fueron acompañados por la necesidad de vincular lo artístico y corporal con el contexto social y económico más amplio, que alberga las vidas cotidianas de los sujetos destinatarios de esta oferta educativa.

De esta manera, comenzamos a pensar la selección de contenidos y su estructuración en ejes, en relación a las expectativas, trayectorias, experiencias y saberes cotidianos de los estudiantes de los diferentes CEJAS, atendiendo a la construcción colectiva y la valoración de los derechos de cada uno de ellos. Es decir, nos propusimos profundizar los sentidos comunicativos y sociales de los distintos objetos disciplinares que conforman los lenguajes artísticos - corporales.

Esta comisión de trabajo, elaboró su producción a partir del reconocimiento de lo planteado en los Lineamientos Curriculares de Nivel Primario de EPJA de la Provincia de Córdoba, también a partir de la propia práctica docente en los Centros Educativos de la Municipalidad. Se sumaron algunos aportes bibliográficos específicos para definir la centralidad en lo artístico y en lo expresivo. Frente a la escasa producción de materiales sobre formatos curriculares para la modalidad se recurrió a los lineamientos Curriculares de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba.

Una de las decisiones más importante que tomó esta comisión fue la diferenciación del abordaje teórico - metodológico de estos conocimientos,

en relación a los Lineamientos Curriculares prescriptos por la provincia, ya que se optó por plantear "lenguajes" y no un área de trabajo mediada sólo por el formato curricular taller. Esto se propuso para no generalizar ni difuminar la especificidad epistemológica de cada uno de los objetos disciplinares que conforman lo artístico - corporal, ni reducir el abordaje de los mismos a un sólo formato curricular.

Este posicionamiento construido colectivamente, y generado gradualmente a través de sucesivos encuentros y discusiones durante el año 2018, permitió repensar la finalidad formativa de estos lenguajes, superando la homologación a la mera expresión artística o corporal. Por consiguiente, este proceso también ayudó a plantear ejes de trabajo distintos a los abordados desde la jurisdicción provincial, colocando el énfasis en la particularidad de las propuestas de enseñanza de los CEJAS, ligadas a proyectos comunitarios.



Construcción de instrumentos musicales.

Fundamentación

Los diferentes lenguajes artísticos – corporales, se constituyen como sistemas simbólicos culturales que promueven, de modo privilegiado, la comunicación, en sus dimensiones expresivas, sensibles y estéticas (Elichiry, 2010).

En esta misma línea argumentativa, para Gardner, la habilidad artística humana se considera una actividad de la mente, es *"una actividad que involucra el uso y la transformación de diversas clases de símbolos y de sistemas simbólicos"* (Gardner, 1994, p.30). Al igual que la ciencia y la matemática, las artes implican formas complejas de pensamiento.

El eje del trabajo artístico y corporal, entonces, también es la cognición, es la capacidad de utilización de símbolos y los seres humanos somos capaces de un amplio número de competencias simbólicas más allá del len-

guaje y la lógica, como es el caso de los símbolos presentes en las artes y a través del cuerpo. Como plantea Augustowsky (2012) en la actualidad los diferentes lenguajes artísticos, las diversas configuraciones de las artes y la cultura, las nuevas perspectivas teóricas sobre el lugar del arte en la sociedad, nos desafían a revisar supuestos, conceptos, ideas y prácticas.

Esto nos demanda acercar a nuestros estudiantes nuevas formas de conocer, comunicarse y expresarse, abordando la interculturalidad y la diversidad, enriqueciendo las propias miradas y las maneras de mirar, así como la valoración y la comprensión de los demás, su arte, su cultura, sus expresiones.

Innovar será también dejar de pensar nuestros lenguajes como meros posibilitadores de técnicas y comenzar a pensarlos en función de prácticas artísticas y corporales, como prácticas sociales y reales del siglo XXI, emparentadas con otras disciplinas, abarcando innumerable cantidad de expresiones, acercando así a los estudiantes de las distintas escuelas de adultos de la Municipalidad, una mirada más real de las prácticas culturales contemporáneas. Esto implica salirse de los meros ejercicios en una carpeta, o sólo aprender dentro de un aula, o desde actividades repetitivas, y comenzar a explorar los propios medios de expresión y la propia cultura local, participando de los verdaderos espacios de circulación del arte institucionalizado en nuestra ciudad y en los distintos ámbitos que la componen.



Alumnas compartiendo clase de Educación física.

Concebimos a los estudiantes que pueblan la modalidad de educación de jóvenes y adultos de la Municipalidad de Córdoba, como ciudadanos de derecho, con trayectorias sociales y culturales construidas y entrelazadas con otras trayectorias y con otros sujetos e instituciones sociales; del mismo modo entendemos a los docentes de los distintos Lenguajes Artísticos Corporales. En relación con los distintos espacios curriculares que los componen, como espacios de construcción, intercambio y diferentes expresiones.

Como ciudadanos culturales, se reconoce que todos tienen el derecho de disfrutar el arte, a producirlo y mostrarlo, considerando a la ciudadanía como el conjunto de derechos de quienes convivimos en una misma sociedad, la ciudadanía cultural es la plena participación de individuos y comunidades en la creación, disfrute y distribución de los bienes y servicios culturales.

A través de las artes, no solamente se conocen distintas maneras de ver y concebir el mundo que se habita, sino que además, se producen esas formas, y se comparten con los otros. La educación artística corporal, debe tener como eje el cultivo de igualdad de oportunidades para el disfrute de las expresiones culturales de todo tipo, desde la apreciación crítica, el hacer consciente y el goce.

En la escuela, las y los educadores se constituyen como garantes de los derechos de los alumnos, y pueden promover que cada estudiante pueda ejercer sus derechos culturales, accediendo al conocimiento del campo del arte (en todas sus disciplinas), tanto en lo conceptual como en lo procedimental, facilitando este camino del disfrute de todas las manifestaciones artísticas.

"La escuela debe ser el ámbito que garantice el acceso a las diversas manifestaciones de la cultura (...), su análisis e interpretación, para que los estudiantes se inicien en la comprensión de los diversos géneros, estilos, épocas y procedencias de dichas obras." (Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba).

En este sentido, se considera al arte como una actividad experiencial, ya sea referido a su producción como a su recepción. Las experiencias estéticas son manifestaciones de nuestro potencial para desarrollar una vida mejor, más digna y más justa. No es algo lejano, ni elitista, ni relacionado al talento o a un don, sino que todas y todos podemos hacer y disfrutar del arte (Augustowsky, 2012, p. 47).



Creaciones artísticas de Estudiantes del CEJA de la Escuela Juan B. Justo sobre la celebración del día de los muertos.

La educación artística corporal, para todos los niveles de la enseñanza, pero especialmente para el nivel primario de la Modalidad de Educación de Adultos es clave para desarrollar cualidades personales, sin tratar de formar profesionales de un área, para enriquecer a la persona, tanto en su conocimiento como en su desarrollo, atendiendo a las actividades artísticas y corporales no sólo en cuanto a la especificidad de los contenidos sino como procesos de socialización grupal, el trabajo colectivo y comunitario y el fortalecimiento de los valores de cooperación, compañerismo y solidaridad.

Es desde esta perspectiva que es posible reconocer, legitimar y potenciar el papel formativo que el arte y la expresión corporal ya tienen, y al mismo tiempo postular a la escuela como el ámbito por excelencia para imaginar y plasmar experiencias con el arte y en el arte ligadas fuertemente a lo vital, a la construcción identitaria, la expresión, la comunicación, la producción y el conocimiento (Augustowsky, 2012).

Contenidos

Como grupo de trabajo conformado se reconoce que lo propuesto - en líneas generales- con la Propuesta Curricular de la Modalidad EPJA de Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba es pertinente al objeto del área curricular.

Se destaca en ese documento el señalamiento sobre la diversidad de alternativas de enseñanza -que ponen en cuestión el modelo único y homogéneo para el quehacer escolar- que se propone y la mención del análisis y la redefinición del currículum escolar por parte del equipo de cada escuela, a partir del contexto social y cultural.

Se recupera lo expresado en las Bases Curriculares de Educación Media Común, acerca de la importancia de organizar una variedad y diversidad de propuestas, a partir de diferentes intencionalidades pedagógicas y didácticas, para *"enriquecer la enseñanza, proponer diversos modos de agrupamiento de los estudiantes, que los espacios de aprendizaje den lugar a un vínculo pedagógico más potente de los estudiantes entre sí, con los docentes y con el saber, dentro de la propia escuela o fuera de ella"*. Además, se busca con la diversidad de formatos que los estudiantes aprendan a partir de múltiples y diversas prácticas de producción y apropiación de conocimientos, con la incorporación de los aportes de otros actores de la comunidad.

Si bien se trata de ofrecer herramientas para pensar las prácticas de enseñanza en escuelas de jóvenes y adultos, se considera pertinente el aporte de los Lineamientos Políticos y Estratégicos de La Educación Secundaria obligatoria - Resolución Nº 84/09 del Consejo Federal de Educación- , al definir la propuesta formativa del Nivel, se expresa: *"En las propuestas curriculares, se promoverán experiencias de aprendizaje variadas, que recorran diferentes formas de construcción, apropiación y reconstrucción de saberes, a través de distintos formatos y procesos de enseñanza que reconozcan los modos en que los estudiantes aprenden. Al mismo tiempo, estos formatos*

deberán promover otras prácticas en las que la enseñanza favorezca la creatividad de los docentes en el marco de dinámicas profesionales renovadas, articuladas y cooperativas, en las instituciones de todas las modalidades del nivel" (ítems 39 y 40, pp 12-13).

Como Área de Lenguajes Artísticos Corporales, se propone que los equipos docentes y directivos tengan la posibilidad de optar por un tipo o diferentes combinaciones de los siguientes formatos curriculares: Materia/Asignatura, Seminario, Taller, Proyecto, Observatorio, Ateneo, Trabajo De Campo, o Módulo, de acuerdo a las necesidades e intereses de los sujetos destinatarios de nuestra enseñanza.

Es importante hacer especial hincapié en formatos que centren su organización en el quehacer vivencial y experimentar, así como el trabajo colectivo y colaborativo: producir con otros, aprender en grupo, intercambiar ideas, enriquecerse y enriquecer las producciones propias y con otros.
Además, el trabajo en articulación y cooperativo con la docente de grado es imprescindible. El trabajo en equipo con quienes están a cargo de las demás áreas de conocimiento habilita que los aprendizajes de nuestros campos disciplinares tengan el mismo estatus científico, y la misma importancia que las demás áreas tienen en las escuelas.

Por ello, y a partir de la función social de los diferentes lenguajes artísticos corporales ya planteada, surge la necesidad de fortalecer la contribución a los diferentes Proyectos Comunitarios, fundamentalmente a través de la producción surgida de los intereses y necesidades de los grupos de alumnos y demás miembros involucrados. En este sentido se busca desarrollar y fortalecer capacidades de comunicación y expresión como proceso de construcción creativa, colectiva y solidaria entre personas y comunidades institucionales. De esta manera se pretende también, valorar el enriquecimiento personal y colectivo, que solidifica el intercambio de diferencias, manteniendo huellas que nos identifican y son nuestra historia personal y social.
La reflexión crítica sobre los valores y mensajes que transmiten las diversas expresiones del arte, implica la posibilidad de apreciarlas y disfrutarlas. De esta manera, leer, interpretar e interpelar el propio mundo para transformar el lugar donde se vive, se convive, se trabaja, se sueña y se ama.

Ejes de trabajo propuestos

Estos ejes no prescriben agrupamientos de contenidos ni secuencias didácticas estáticas. Deben tenerse en cuenta como orientación curricular que se completa con la adecuación a contextos y sujetos particulares.

- ***EJE 1:*** Exploración y apropiación de objetos disciplinares de cada lenguaje artístico corporal: refiere a la decodificación de cada lenguaje. Aprendizaje de los elementos constitutivos del código específico de cada una de las disciplinas que conforman el área.

- ***EJE 2:*** Cultura y cultura popular: implica la apreciación y análisis de los componentes de las diferentes identidades culturales. Aprecio y expresión de lo producido como ciudadano cultural.

- ***EJE 3:*** Proyecto Comunitario/Integrador CEJA – Festival: se trata de una muestra y articulación de lo trabajado en el área a partir de lo aprendido, producido e intervenido por parte de los alumnos.

Orientaciones para la enseñanza

El trabajo de cada disciplina que conforma el área de Lenguajes Artísticos Corporales debe realizarse de manera presencial, pero no acotar su desarrollo a un solo ámbito físico.

Es fundamental el trabajo mancomunado dentro del aula con el docente de grado, como parte de un equipo de trabajo y el docente de esta área debe:

- Plantear estrategias de trabajo interdisciplinar e intradisciplinar, entre las distintas disciplinas que conforman el área de lenguajes y con el docente a cargo del grupo en el aula.
- Atender específicamente al contexto y la demanda grupal e institucional, en consonancia con la concepción del área que ya se ha desarrollado.

Se hace necesario pensar la propuesta de enseñanza en un constante equilibrio y negociación entre los saberes, intereses previos, los intereses, gustos y la novedad, las demandas institucionales y particulares de los alumnos.

En este sentido se menciona la importancia de reconocer que la planificación didáctica en los centros educativos para jóvenes y adultos es diferente a la escuela de niños y no debe homologarse. Es imprescindible diferenciar y respetar constantemente la dinámica específica de la modalidad de adultos y diferenciarla radicalmente de la modalidad destinada a los niños, para no infantilizar la participación de los adultos en diversas dinámicas y momentos institucionales. Se pueden plantear otro tipo de dinámicas de convivencia institucional desde donde los adultos se posicionan en los saberes adquiridos y producidos, y así no reducir los procesos educativos del área a actividades convencionales o estandarizadas.

Otro aspecto a tener en cuenta en la enseñanza de los lenguajes artísticos corporales es que el reconocimiento de un espacio con identidad epistemológica propia que brinda propuestas de enseñanza específicas desde esta concepción y no se constituyen en un espacio de intención terapéutica o reparadora. Sino que se trata de un espacio curricular.

Con respecto a la evaluación en el marco del área desarrollada, Litwin al definir las buenas prácticas de educación aborda algunas de estas cuestiones y sostiene: “si pudiéramos caracterizar las buenas prácticas que recorren

los diferentes niveles del sistema educativo, elegiríamos a las que satisfacen las siguientes condiciones: sin sorpresas, enmarcadas en la enseñanza, sin desprenderse del clima, ritmo y tipo de actividades usuales de la clase" (Litwin, 2008, p. 173).

Se adscribe a esta concepción de prácticas educativas y evaluativas, además, en las buenas prácticas de evaluación, los desafíos cognitivos no son para evaluar sino que conforman una parte de la vida cotidiana del aula: éstas son atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes.

Si la evaluación es la expresión de las prácticas cotidianas del aula y tienen la impronta el trabajo diario, entonces no hay una sola forma de evaluar correcta. Pero en todos los casos deberían favorecer y estimular las mejores producciones de los estudiantes.

Se considera que una buena práctica de evaluación es una puesta en común. La necesidad de comunicar, explicar, narrar, implica además trabajar poniendo en diálogo el adentro -mis propios procesos mentales, subjetivos- con el afuera, la realidad cobra otra significación en la modalidad.

Esta estrategia pone en juego, además, un lugar sumamente valioso que es la palabra de los alumnos que pueblan las aulas de adultos y en este sentido es una co-evaluación o evaluación realizada con los pares. Es decir, la concepción de la evaluación como proceso sumado al producto pero de una manera integrada en un trabajo colectivo compartido que orienta fuertemente al docente en la planificación y ajuste de su propuesta de enseñanza.

FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

Acerca de la trastienda de este texto

La comisión del Área de Formación para el trabajo y Proyecto Comunitario, se desarrolló a partir de talleres que tuvieron como eje las siguientes preguntas orientadoras: ¿Por qué, para qué y cómo vincular educación, trabajo y el proyecto comunitario?, ¿Por qué plantear la vinculación del mundo del trabajo, la escuela, el contexto y la comunidad? y ¿Qué particularidades asumen estas áreas temáticas en función de la identidad de la modalidad educativa municipal?

Se realizaron tres talleres específicos junto a los docentes que conformaron la comisión. En la primera sección de cada taller, se trabajó desde un espacio de discusión teórico metodológica desde donde se recuperaron sistematizaciones previas de los docentes (proyectos, diagnósticos e indicadores de cortes evaluativos de las áreas curriculares), lecturas realizadas en el marco de las capacitaciones docentes y exploraciones temáticas sobre el diseño curricular y los marcos normativos vigentes de la modalidad.

Muchas de las inquietudes surgieron en torno a la necesidad de diferenciar el concepto de trabajo como noción ampliada, en relación con el de empleo como un término restringido. Otro tema planteado fue la dificultad de abordar la problemática laboral en grupos tan heterogéneos en condiciones de vida, en intereses y expectativas: adultos mayores que están jubilados, jóvenes que no tienen y no buscan trabajo, jóvenes y adultos que subsisten por ayudas monetarias de programas sociales estatales. Asimismo se puso de manifiesto la escasez de materiales adecuados para abordar estos temas, fundamentalmente, con adultos mayores. Se remarcó la necesidad de poder abordar las trayectorias laborales en la historia de vida de los jóvenes y adultos, y plantear recaudos en relación con esto, así como también desarmar y desnaturalizar las marcas estigmatizantes que poseen algunas actividades de subsistencia de los estudiantes a la luz de una lectura crítica del contexto socio laboral en distintas escalas (internacional, latinoamericano, nacional, provincial, barrial). Un ejercicio de acercamiento y discusión sobre estas temáticas se produjo a partir del desarrollo de entrevistas a estudiantes adultos, tarea asignada entre el primer y segundo taller.

En la segunda sección de cada taller, se desarrollaron producciones escritas que detallaron las discusiones y decisiones que se desarrollaron en la reunión, y la delineación de nudos temáticos particulares, según el trabajo con los contenidos escolares y la implementación de los proyectos comunitarios en las comunidades educativas, esto fue un insumo importante para pensar señalamientos, advertencias, y elaborar las orientaciones para la enseñanza que en este documento se presentan.

Fundamentación

En el marco de la Propuesta Curricular para Alfabetización y Nivel Primario de Adultos (2008), aprobada por la Resolución 378/08, se incorporó el Área de Formación para el Trabajo, como un espacio para abordar contenidos sobre el mundo del trabajo, y –fundamentalmente- como un lugar desde donde desarrollar la articulación con las organizaciones del contexto sociocultural donde está inserta la institución.

El Área se elaboró de forma conjunta entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Industria, Comercio y Trabajo de la provincia de Córdoba. Se trata de una propuesta que retoma los aportes y experiencias de articulación entre educación y trabajo desarrollados a lo largo de la historia de la educación de adultos en la provincia de Córdoba, y en este sentido, se enmarca en el art. 47 de la Ley de Educación Nacional (2006) que establece lo siguiente: *"Los programas y acciones de educación para jóvenes y adultos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y de las distintas jurisdicciones se articularán con acciones de otros Ministerios, particularmente los de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, de Desarrollo Social, de Justicia y Derechos Humanos y de Salud, y se vincularán con el mundo de la producción y el trabajo"*.

El Área de Formación para el Trabajo desde la propuesta curricular provincial, tiene como objetivo principal generar herramientas conceptuales y técnicas que le permitan a los jóvenes y adultos tomar decisiones en función del contexto social del cual forman parte, y crear mediaciones que contribuyan a construir, desde la educación, una alianza entre proyecto educativo y proyecto político. En suma, la formación implica partir de contenidos sobre el mundo del trabajo y el empleo, hacia el desarrollo de estrategias de vinculación con las organizaciones del contexto local de la escuela, respondiendo así a una demanda recurrente de alumnos, docentes y formadores, que perciben que el sentido de la enseñanza y el aprendizaje de jóvenes y adultos se construye en interacción con la comunidad, con los espacios sociales, especialmente con el mundo del trabajo (Rivero y Celma, 2006).

Formar para el trabajo implica asumir posicionamientos de base en torno a lo que se entiende por trabajo. Se parte de considerar que el trabajo es un hacer que define el ser del hombre, una manera de estar en el mundo, de transformarlo, de agregarle un valor o una diferencia, por eso el trabajo se presenta como una característica distintiva de la condición humana. Se entiende por trabajo cualquier actividad realizada por el ser humano destinada a transformar, crear o producir algo nuevo (Spinosa, 2006). Se trata de un conjunto de actividades realizadas por las personas para atender las necesidades humanas. En él se despliegan sus capacidades y se construyen proyectos de vida.

En tanto actividad humana, la dimensión productiva del trabajo no necesariamente está ligada a un salario sino a los aspectos integrales de la persona, vinculados a una definición amplia de la condición de ciudadano,

a la participación en la producción y reproducción de los aspectos políticos, sociales y culturales de la vida (Levy, 2010). En este sentido, formar para el mundo del trabajo, no es sólo una opción para conectar con el mundo laboral a través del empleo, sino también la capacidad de generar una abanico de actividades más amplias: trabajos cooperativos, solidarios, voluntarios, iniciativas de autoempleo, actividades recreativas, entre otras.

El trabajo no es sinónimo de empleo, y la formación para el trabajo no es sinónimo de capacitación laboral y/o formación profesional, si bien son términos vinculados entre sí (Bowman, 2015).

"La Formación Profesional tiene como propósitos específicos preparar, actualizar y desarrollar las capacidades de las personas para el trabajo, cualquiera sea su situación educativa inicial, a través de procesos que aseguren la adquisición de conocimientos científico-tecnológicos y el dominio de las competencias básicas, profesionales y sociales requerido por una o varias ocupaciones definidas en un campo ocupacional amplio, con inserción en el ámbito económico-productivo". (Ley de Educación Técnico Profesional, 2005, art.8).

La Formación Profesional se refiere a las instituciones de capacitación laboral, constituidas por cursos de corta duración que preparan para oficios y ocupaciones específicas, una formación predominantemente práctica (Gallart 2005). Se trata de la adquisición de habilidades y competencias para un puesto de trabajo específico ya existente, y para desarrollarse en un futuro inmediato en estricta vinculación con las demandas del mercado y las empresas (Herger, 2007).

En el marco de los lineamientos nacionales y la propuesta curricular provincial, formar para el mundo del trabajo es formar para la ciudadanía, para la inclusión social y laboral. En este sentido, como espacio curricular permite:

- Generar conocimientos orientados a la inserción social y laboral del sujeto joven y adulto.
- Recuperar el valor educativo de una noción amplia de trabajo, no restringida al empleo.
- Posibilitar un espacio pedagógico de empoderamiento.
- Promover la organización colectiva y comunitaria.
- Promover articulaciones con instituciones de formación profesional y/o capacitación laboral.

Para los docentes de la comisión, "formar para el empoderamiento" significa formar para "ser parte de", para tomar iniciativas, para emprender algo, para tener valor y seguridad, para ser un portavoz, para una participación social activa. Formar para el trabajo desde la idea de empoderamiento político, se define en procesos de generación de autonomía en las decisiones y en las acciones, orientados a reflexionar sobre las opresiones producidas a los grupos sociales subalternos, desigualdades y exclusiones que condicionan el desarrollo de los derechos más vitales en la vida del sujeto.

La tarea central de la Formación para el trabajo, entonces, es crear las condiciones para la reflexión crítica, la transformación y la construcción de un proyecto social; procesos que implican el reconocimiento del y con el "otro", para la construcción de un "nosotros". La diversidad de saberes, circunstancias y singularidades de los recorridos de vida legitima los aprendizajes con los otros, constituyendo esto una fortaleza para la educación. En este sentido, se parte de una perspectiva de educación permanente que revaloriza las propias experiencias y los trabajos de la vida cotidiana de los estudiantes jóvenes y adultos.

En el proceso de enseñanza está puesto el posicionamiento ideológico del docente, sus supuestos, sus actuaciones en torno a las luchas y reivindicaciones sobre el trabajo docente. Esas ideas y prácticas, así como el conocimiento de las transformaciones producidas en el mundo del trabajo en los últimos cuarenta años, influyen en el modo de transmitir los conocimientos del área porque los/nos interpela no sólo como educadores sino también como trabajadores y como ciudadanos.

Un instrumento relevante de la modalidad educativa de adultos en el ámbito municipal, estrechamente vinculado a la formación para el trabajo y a través del cual se establecen vínculos con las organizaciones locales, es el Proyecto Comunitario.

El Proyecto Comunitario se trata de un dispositivo escolar que responde a necesidades colectivas, tanto de los estudiantes como del contexto local en el que establecen sus relaciones. Se trata de un plan de acción que permite articular contenidos de las áreas curriculares para la apropiación y construcción de conocimientos en el marco de acuerdos y negociaciones establecidas con otros actores de la comunidad: bibliotecas, parques educativos, oficinas de empleo, centros de salud, centros de jubilados, clubes, radios, entre otros.

Se reconoce como punto de partida para su elaboración, la selección de una problemática social o "situación problemática" construida a partir del contexto y del grupo de jóvenes y adultos, abordada de forma compartida con otros organismos locales en los que se apoya para su implementación.
Las cualidades que forman parte del Proyecto Comunitario son compartidas con la Formación para el Trabajo, de modo que implica entenderlo en íntima articulación en pos de favorecer la actividad socio-educativa, promover vínculos entre vecinos, estudiantes, diferentes actores e instituciones de la comunidad y estimular la participación, la autogestión, la cooperación, el desarrollo de capacidades y el trabajo en equipo.

Uno de los condicionamientos principales que presenta este dispositivo para su implementación, es la dificultad de entablar vínculos efectivos con otros espacios de la comunidad, y que sea el docente quien resuelva -de forma individual- el diseño, el sostenimiento y la evaluación del plan de trabajo. Otra limitación está asociada a falta de redes institucionales para promover ofertas a los jóvenes y adultos de capacitación laboral (autoempleo, oficios, etc.), cuestiones que recaen finalmente en la "voluntad" del docente para

ofrecer ciertos conocimientos prácticos que logren dar forma -por ejemplo- a un emprendimiento.

Contenidos

Los contenidos seleccionados para el Área por el currículum de Alfabetización y Primaria de Jóvenes y Adultos de la provincia de Córdoba, están estructurados alrededor de tres ejes, los mismos son distribuidos en dos ciclos de la siguiente manera:

EJES / CICLOS	LA CONSTITUCION DEL SUJETO EN EL TRABAJO	LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO	DERECHO DEL TRABAJO
CICLO 1 Contenidos	**Significados de trabajar.** **Resignificando la historia personal.** Orientación laboral.	Mercado de trabajo. Formas de organizar el trabajo. **Organizaciones de trabajadores y patronales.**	**Problemáticas vinculadas al mundo del trabajo.** Desocupación. Trabajo esclavo. **Trabajo no registrado.** Trabajo y discriminación. Trabajo infantil.
CICLO 2 Contenidos	Formación profesional. Competencias demandadas en el empleo. Estrategias para la búsqueda de empleo.	Mercado de trabajo y producción. **Las instituciones estatales que regulan el mundo del trabajo.** **Políticas públicas sobre el mercado de trabajo.**	Aproximación socio-histórica al trabajo en nuestro país. **Normas y principios que regulan el trabajo.** Convenios y negociaciones colectivas.

Fuente: Currículum de Alfabetización y Primaria de Jóvenes y Adultos de la provincia de Córdoba (2008).

El abordaje de las diversas temáticas en torno al mundo del trabajo se instalan como una realidad que compromete tanto al Estado como agente garante y posibilitador de derechos como a toda la comunidad educativa.

Desde el área curricular se impulsa un espacio formativo acerca del conocimiento sobre contextos, organizaciones del trabajo, y derechos y garantías laborales para su discusión, organización y ejercicio efectivo. Cuando hablamos de derechos en aulas con jóvenes y adultos, nos expresamos en torno al hecho de poder enseñar para defender, reclamar y/o reivindicar los mismos desde una lectura crítica de la realidad socio laboral actual, que permita desnaturalizar el sentido común que existe en torno a estos temas.

En el ámbito educativo municipal, se incorporan los ejes temáticos para todos los ciclos: ciclo de alfabetización, ciclo 1 y ciclo 2.

Orientaciones para la enseñanza

Uno de los dilemas más comunes es cómo desentrañar la complejidad del mundo del trabajo. Los ejes son orientaciones desde dónde los docentes operan en una multiplicidad de alternativas y estrategias de enseñanza según la conformación de los grupos de estudiantes en el aula.

En el eje 1, se parte de diferenciar trabajo y empleo, trabajo remunerado y trabajo no remunerado, describiendo qué tipos de actividades corresponde a cada concepto y qué definiciones teóricas subyacen. Para su profundización y discusión, se privilegia el abordaje de las experiencias personales y generacionales en torno al mundo laboral, tanto para definir nociones básicas como para advertir las problemáticas del trabajo significativas de cada contexto, en cada historia de vida. Es importante considerar en este caso, la conformación de los grupos de estudiantes ya que se presentan diferentes problemáticas y motivaciones sobre el mundo del trabajo, asociadas a la edad, al género, a la situación particular en el empleo, entre otras.

En el eje 2, se parte de un abordaje de las organizaciones del trabajo conocidas y más cercanas al sujeto, para profundizar -desde allí- las políticas públicas sobre el empleo y las distintas organizaciones del trabajo: sindicatos, cooperativas, empresas, patronales, figuras legales de contratación, instituciones estatales, entre otras. En este eje, se plantean además los procesos de lucha de los trabajadores y la reivindicación de los derechos laborales.

En el eje 3, se profundiza la perspectiva subjetiva de cada joven o adulto en el mundo del trabajo para introducir conceptualizaciones en torno a los derechos, normas y principios que regulan lo laboral. Se parte de las trayectorias laborales hacia un mayor aporte de los conocimientos específicos de las disciplinas que abordan la temática del trabajo. El contexto laboral actual en distintas escalas (internacional, nacional, provincial, barrial) es un punto de base desde donde comenzar el debate y abordar las conceptualizaciones que propone el eje temático.

Formación para el trabajo

A las aulas de la modalidad de adultos en el ámbito municipal, asisten sujetos jóvenes y adultos que tienen trayectorias de sometimiento, precarización, explotación laboral infantil, entre otras situaciones de desigualdad social. Se trabaja fundamentalmente con adultos mayores, muchos de ellos están jubilados pero siguen trabajando informalmente para poder sustentarse. En este sentido, resulta importante la formación para el trabajo a partir del tratamiento de las historias de vida del sujeto.

Recuperar las trayectorias laborales de los jóvenes y adultos, es uno de los propósitos centrales del espacio curricular. El abordaje de las trayectorias permite que:

- Los docentes tengan una herramienta para la comprensión de historias adversas y proponga un espacio formativo que posibilite re-significar y desmitificar prácticas desiguales del mundo del trabajo como punto de partida de la formación.
- El estudiante reconozca sus capacidades, saberes y habilidades adquiridas en diferentes ámbitos de participación en su vida cotidiana.
- El estudiante reflexione acerca de los condicionamientos (objetivos y subjetivos) derivados del orden social establecido que pueden tener incidencia en sus posibilidades de desarrollo laboral.
- El estudiante comprenda los modos de organización del trabajo y las problemáticas vinculadas al mundo del trabajo -en general- y del empleo -en particular-: desocupación, trabajo formal-informal, explotación, trabajo infantil, discriminación, desigualdades laborales de género, etc.



Alumnas del CEJA de la Escuela Domingo Sarmiento huerta escolar dentro del proyecto comunitario.

Es importante repensar el uso de estrategias que apelan a hacer aflorar temáticas de la vida personal que pueden interpretarse como dolorosas y/o vergonzosas, éstas no pueden ser una forma de culpabilizar al sujeto o de herir susceptibilidades. En este sentido, el abordaje de trayectorias laborales puede ser generacional -y no necesariamente ligado a la biografía del joven o adulto-, puede plantearse a través de la escritura individual y/o grupal que permita reflexionar sobre los elementos en común y las particularidades en función del contexto y del grupo.

El conocimiento de las trayectorias sociales permite además, pensar iniciativas en el aula, guiar las prácticas pedagógicas y la selección del contenido en articulación con otras áreas curriculares. Este ejercicio de acercamiento a la vida de los estudiantes, posibilita una mirada sistémica, integral, que debe traducirse en un trabajo institucional, entre pares, incluyendo a las áreas especiales (Informática, Lenguajes artístico-corporales).

La formación para el trabajo exige ser un área desarrollada para todos los ciclos, es decir, ser incluida también en el ciclo de alfabetización: los estudiantes comparten los mismos temas y actividades (individuales o grupales), enfatizando en aspectos de la oralidad para su resolución.

Proyecto Comunitario

En relación con el Proyecto Comunitario, es importante señalar su dimensión de planificación. Elaborar un plan se trata de un conjunto de acciones y decisiones relacionadas entre sí, previstas con anticipación, dirigidas a resolver problemas sociales, satisfacer necesidades, transformar una realidad o lograr una situación deseada en un lapso predeterminado.

En esta dirección, su diseño y ejecución exige compromiso, continuidad, y consenso, para lo cual es necesario acordar tiempos y espacios de debate a lo largo de todo el proceso, es decir, que requiere ser revisado y retroalimentado desde cortes o instancias institucionales como -por ejemplo- las siguientes:

- Acuerdos / convenios institucionales / redes comunitarias
- Elaboración del proyecto
- Selección de contenidos e integración de las áreas curriculares.
- Socialización con otros centros educativos de adultos
- Seguimiento / Informe de avance
- Autoevaluación
- Evaluación y prospectiva

El Proyecto Comunitario posee una dimensión territorial que es importante remarcar para su plena ejecución. Las “redes comunitarias” en el territorio donde se inserta la escuela, permiten el intercambio dinámico de los sujetos y la potenciación de los recursos que posee el espacio local como factor de desarrollo. Su modo de funcionamiento favorece la organización colectiva, mediante la estructuración de vínculos entre grupos con preocu-

paciones y necesidades comunes.

En esta línea, las problemáticas sociales que se abordan y los modos de implementación deben ser instancias consensuadas con los distintos actores involucrados: maestros, estudiantes, directivos, vecinos, profesionales, entre otros. La comunidad debe apropiarse del proyecto, para nutrirlo, para que permita configurar una propuesta que atienda a los desafíos y necesidades planteados en él.

Sugerencia de construcción de un Núcleo Conceptual

Desde hace varios años sostenemos que una manera de concebir la organización de la propuesta de enseñanza en la modalidad de jóvenes y adultos remite a la construcción de núcleos conceptuales. Este modo de abordar la enseñanza en un espacio áulico teñido de heterogeneidad de edades, niveles educativos, saberes e intereses permite presentar el contenido de las distintas disciplinas de manera integral. A la vez abre las posibilidades de diferenciar las actividades que se proponen a los estudiantes en función de los aprendizajes alcanzados por cada uno de ellos. Este modo de organizar los conocimientos lo propuso Maria Saleme de Burnichon en el Documento Base del Currículum de Nivel Primario de jóvenes y adultos de la provincia de Córdoba en el año 1996. Fue desarrollado en experiencias extensionistas por este equipo de investigación. Reconocemos también que Matemática y Prácticas del Lenguaje también requiere un tiempo particular para el tratamiento disciplinar de contenidos específicos.

La resolución CFE 118/2010 propone este tipo de organización curricular para los centros educativos de jóvenes y adultos. En distintos desarrollos curriculares de la modalidad producidos en las jurisdicciones de Tucumán, de Mendoza, de Jujuy y Corrientes, se organiza la propuesta a partir de contextos problematizadores, situaciones problemáticas y núcleos conceptuales en el marco de la normativa nacional y provincial pertinente.

Un núcleo conceptual remite a una forma de organización de los conocimientos y de la propuesta de enseñanza. No sólo se trata de conceptos básicos, sino también de una estructura teórico metodológica que permite abordar, discutir, profundizar una problemática en particular desde las distintas disciplinas. Se trata de nociones básicas que posibilitan la relación entre las distintas áreas. “Básicas en el sentido de conocimiento de uso, aquel que le permite al sujeto poder cuestionarse sobre el por qué, el para qué de los hechos o fenómenos y le brinde la posibilidad de relacionar los procesos inmediatos y mediatos; de ninguna manera avalamos el concepto de contenidos mínimos en el sentido de elementales” (Lorenzatti, 2005, p. 40).

En tal sentido, la potencialidad de los mismos reside en la red conceptual que construyen los docentes en función de los intereses y las condicio-

nes de vida de los estudiantes. Necesariamente su construcción implica una re-interpretación y recreación de los contenidos que propone el diseño curricular de la modalidad.

Tal como sostiene el educador brasileño Arroyo (2011), hay que modificar el punto de partida. Esto significa superar la visión negativa hacia los estudiantes que los ubican como sujetos carenciados (de saber, de razón, de lenguaje) para reconocerlos como sujetos activos y afirmativos. Agrega el autor que no se trata sólo de mirar los contenidos propedéuticos a aprender sino y -sobretodo- de reconocerlos como "sujetos de derechos en las calles, en la familia, en las escuelas, en la justicia, en las políticas de salud, en los espacios de cultura, en el trabajo" (Arroyo, 2011, p. 249). En síntesis, se trata de reconocer sus prácticas cotidianas como procesos de aprendizaje.

Entendidas estas prácticas de esta manera, el docente se constituye en un mediador entre los conocimientos cotidianos de los jóvenes y adultos y los conocimientos escolares. Por esta razón, se hace necesario focalizar en sus decisiones en torno a la práctica pedagógica y los sentidos otorgados a la organización de la enseñanza.

Modos de construcción del núcleo conceptual

En esta propuesta pedagógica sugerimos a los maestros realizar un **análisis del contexto (sociopolítico y económico e institucional)** donde se desarrolla la experiencia educativa, e identificar la situación problemática que será abordada conceptualmente, teniendo en cuenta los principios y contenidos curriculares de la modalidad.

Esta enunciación no es una tarea sencilla de simple definición. Muchas veces la situación problemática refleja la visión de los docentes más allá de la percepción que los jóvenes y adultos tienen de la misma. Por esta razón, se requiere una construcción conjunta para identificar sus reales necesidades y saber qué es lo que ellos identifican como una situación problemática.

El núcleo conceptual puede ser construido a modo de proposiciones y/o preguntas que intenten responder a la situación identificada. Posteriormente se hace necesario decidir acerca de los **conceptos que lo delimitan y explican** desde las distintas disciplinas. En relación con estos conceptos básicos se presentan otros conceptos que cumplen la función de dar a aquél mayor amplitud y profundidad, se trata de los conceptos conectados. (Remedi, 1993)

A partir de esta selección se establece una **jerarquización entre los conocimientos** a enseñar. No sólo es una jerarquización conceptual sino pedagógica, en términos de las intencionalidades docentes e implica un posicionamiento del maestro como orientador del proceso de aprendizaje de los estudiantes. No es un mero ejecutor de prescripciones curriculares sino que

va tejiendo una red de contenidos que ofrecen una organización de relaciones de conocimientos disciplinares que le ayudan al joven y adulto a interpretar la realidad en la que vive. No es un listado de contenidos sino que es un proceso de mediación que ubica al conocimiento a enseñar en función de la situación problemática identificada.

Se puede decir que se produce un proceso de aprendizaje en el momento que un estudiante es capaz de interpretar, comprender o exponer acerca de un fenómeno o situación; también cuando puede situar los hechos, objetos o situaciones concretas en aquel concepto que los incluye. Para que esto ocurra no sólo tiene que construirse una red de conocimientos sino que el docente tiene que ofrecer actividades con raíz en las experiencias vivenciales de los estudiantes para generar procesos de real apropiación de los mismos. Nuevamente aquí señalamos que no se trata de seleccionar actividades descontextualizadas sino de problematizar los sentidos de las mismas en función de las realidades de los jóvenes y adultos para posibilitar aprendizajes.

En términos didácticos, significa que los maestros proponen actividades experienciales que promuevan **aprendizajes significativos**, y orientan en la modificación de los esquemas de conocimiento que el joven y adulto posee. Estas actividades de aprendizaje implican **el trabajo con distintos tipos de textos**, actividades de lectura colectiva, crear situaciones para el uso de materiales complementarios al texto, tales como videos, paseos, gráficos, música. Como así también determinar el grado de profundidad según los ciclos en los que estén los alumnos.

Desde estos posicionamientos, en esta sección, desarrollamos algunas sugerencias para abordar la construcción de núcleos conceptuales como parte del proceso de planificación de la enseñanza y construcción curricular. Recuperamos para la ejemplificación de un núcleo conceptual, dos preguntas ejes de Ciencias: "**¿Quién soy y qué hago?**"

A partir de estos ejes de Ciencias formulamos un enunciado que da cuenta de problemáticas sociales:

"Los procesos migratorios y su incidencia
en la convivencia de los barrios".

Los docentes en función del trabajo que realizan con los estudiantes y del conocimiento de las realidades barriales podrán, a partir de ese enunciado, formular problemáticas más específicas. Porque en cada barrio adquiere un matiz singular en función de los sujetos sociales, sus identidades individuales y colectivas. A la vez expresa la distribución de los sujetos en el territorio, los vínculos, cómo se configuran como sujetos de derechos. Por ejemplo, los procesos migratorios son una realidad de muchos barrios de la ciudad. Sin embargo, en algunos esos procesos están caracterizados por migraciones de países limítrofes, en otros por migraciones internas del campo a la ciudad. A la vez que presentan diversidad, están unidos porque estas migraciones se vinculan a circuitos productivos y búsqueda de trabajo. En-

tonces, al enunciado general de los procesos migratorios, los docentes trabajarán las particularidades que adquieren en el barrio donde está la escuela.
Como se puede apreciar, el núcleo conceptual abre una variedad de contenidos a desarrollar así como la profundidad de los mismos. Allí se juegan las decisiones de los docentes en dónde profundizar en función de las características e intereses de los estudiantes.

Las situaciones problemáticas o enunciados que están en la base del armado del núcleo deben posibilitar un abordaje pedagógico. Es decir, debe permitir un trabajo con el conocimiento que habilite aprendizajes socialmente significativos. Por ejemplo, la pobreza es un problema social, pero no es posible intervenir desde la escuela ni de las prácticas de los docentes.

Retomemos el enunciado del núcleo conceptual para desarrollar un ejercicio a modo de orientación para el trabajo docente que visibilice las decisiones que implica su construcción y desarrollo en función de los grupos de estudiantes jóvenes y adultos.

"Los procesos migratorios y su incidencia
en la convivencia de los barrios".

En la formulación del enunciado hay una decisión e intencionalidad de focalizar en determinadas prácticas sociales y analizar sus vinculaciones. Se evidencia una situación problemática sobre los sujetos sociales, sus identidades y su constitución como sujetos en el barrio. No hay una decisión a priori de los conceptos centrales a definir. Siempre estará en relación con los grupos de jóvenes y adultos que asisten al centro.

En este ejercicio pueden ser varios los conceptos centrales para seleccionar. Se sugiere elegir dos para trabajarlos relacionalmente.

Pueden ser: Procesos migratorios - Diversidad cultural - Ciudadanía - Comunidad - Trabajo (entre otros).

También es necesario señalar que "procesos migratorios" puede ser un concepto central y "diversidad cultural" puede ser un concepto conectado. Particularmente, podemos centrar el eje del núcleo en el "trabajo", ya que es un organizador de las relaciones sociales. Esto dependerá de la selección y la intencionalidad pedagógica del maestro, es decir donde ubica el eje de la propuesta para discutir y reflexionar junto a sus estudiantes.

Recordamos que los conceptos están involucrados en el análisis de la situación. Una problematización necesaria es ¿por qué trabajar esos conceptos? ¿Qué aspectos nos permiten analizar de la problemática? es decir, debemos interrogarnos sobre cuáles son los sentidos de enseñar estos conceptos. Aquí no estamos todavía pensando en contenidos disciplinares sino en conceptos que ayuden a pensar el problema.
A partir de esos conceptos se sugiere armar la red de relaciones y jerarquías entre los contenidos disciplinares.

A continuación presentamos la enunciación de las relaciones que pensamos entre los conceptos seleccionados

Los procesos migratorios no involucran sólo una cuestión de desplazamiento en el territorio, sino que esas prácticas son constitutivas de la identidad. La identidad nos lleva a sentirnos parte de algo, también a diferenciarnos de otros. Existen diferencias en las formas de ser y actuar de las personas. Esas diferencias permiten distinguir con quienes nos sentimos semejantes, con quienes formamos parte de un "nosotros": la familia, los amigos, las organizaciones sociales y laborales en las que participamos, entre otras. Las formas culturales que tenemos no son naturales, son construcciones sociales dinámicas que cambian según la interacción y comunicación con otros. El trabajo como actividad constitutiva e identitaria del sujeto social, es una conceptualización polisémica, definida de modo diferente según las distintas culturas y las épocas históricas.

En esa línea, algunas preguntas resultan orientadoras: ¿Cuáles son las historias de vida de los estudiantes? ¿Qué experiencias, saberes y capacidades poseen en relación a los procesos migratorios, la identidad y el trabajo? La situación problemática planteada, exige como respuesta una intervención pedagógica y curricular: organizar, jerarquizar e integrar diferentes conceptos y contenidos. Partimos de los conceptos centrales para pensar la selección de contenidos de las áreas curriculares.

Conceptos: procesos migratorios - identidad - diversidad cultural – trabajo

Luego del armado de la red conceptual, podemos imaginar que aporta cada área. A continuación presentamos una selección de contenidos de las áreas. Sugerimos empezar siempre por el área de ciencias ya que ofrece explicaciones del mundo, el hombre vive en un tiempo y en espacio social e históricamente determinado. Y las áreas de lengua y matemática ofrecen herramientas para la compresión.

En el área de Ciencias se identifican como posibles contenidos a abordar dentro: Diversidad cultural - Cultura como forma de vida en común - Identidad y convivencia democrática. Procesos migratorios y desplazamiento en el territorio.

En el Área de Formación para el trabajo: La constitución del sujeto en el trabajo: Significados de trabajar. Trabajo y empleo. Trabajo remunerado y trabajo no remunerado. Tipos de actividades laborales. Historia laboral en la trayectoria de vida.

En el Área Lenguajes Artísticos - corporales: Cultura y cultura popular: análisis de los componentes de las diferentes identidades culturales - Aprecio y expresión de lo producido como ciudadano cultural.

En el Área de Matemática: Producción y lectura de información sobre el espacio-Representación de territorios, espacio y superficie, en mapas y/o planos. Escalas. Calcular distancias. Referencias no convencionales y convencionales.

En el Área de prácticas del lenguaje: prácticas orales, escritas y multimodales. Lectura de textos diversos - Lectura colectiva y lectura individual - identificación de información - escritura de textos locales -

Este ejercicio que proponemos responde a necesidades de presentación. Sin embargo, en esta organización del núcleo conceptual, las disciplinas no deben abordarse de manera fragmentaria sino que deben ir ampliando su mirada hacia lo areal en un proceso de construcción de integraciones. Nunca son la finalidad básica de la enseñanza, tienen la función de proporcionar los medios o herramientas que favorezcan los aprendizajes de los jóvenes y adultos porque el eje **estructurante de sus aprendizajes es la comprensión de su propia realidad**.

> *"La integración como estrategia para favorecer la comprensión debe poder ser mostrada a los estudiantes en los procesos de pensamiento, en tanto se configura con cada una de nuestras explicaciones y forma parte de la conversación didáctica, del diálogo que invita a pensar" (Litwin, 2013, p.73).*

Por esta razón, partimos de **problemas concretos, situaciones verosímiles, cuestiones específicas de una realidad global** más o menos próxima a los **intereses y las necesidades de los adultos** como miembros activos de una sociedad que no plantean problemas específicos disciplinares (Zavalza, 1987 citado en Lorenzatti, 2005).

Criterios para la planificación del núcleo conceptual

La tarea siguiente es secuenciar esos conocimientos en tiempos de trabajo con los estudiantes.

¿Cuantas clases son necesarias para el desarrollo del núcleo? los tiempos dependen de las decisiones de los docentes en cuanto a la profundidad que se le dará al tratamiento de contenidos. Sin embargo, recomendamos elaborar planificaciones que impliquen 4 o 5 clases. La profundidad del tratamiento se define con los objetivos que se proponen.

A partir de los contenidos seleccionados, describimos la secuencia didáctica, es decir, la unidad de planeamiento de menor alcance para trabajarlos de forma integrada, en profundidad, a través de una serie de actividades articuladas entre sí, en un tiempo y en un espacio delimitado.

De acuerdo a lo propuesto por Kalman, "En términos educativos, esto

implica que la actividad desarrollada en una situación de clase (quién la propone, quién la organiza, cuál es su propósito, qué se hace y sus alcances) es tan importante como la selección de contenidos y los materiales. Es decir, no son únicamente los contenidos que se abordan los que importan, sino también lo que se hace con ellos; la actividad es una parte medular de lo que se aprende" (Kalman, 1996, p 141).

Actividades para abordar los procesos migratorios y trabajo

A partir del video de la canción "Latinoamérica" de Calle 13 se propone la integración de contenidos de Prácticas del lenguaje, Ciencias y Formación para el trabajo, a través de las siguientes actividades:

1. Comentario oral del mismo y la identificación de los estudiantes con respecto a las imágenes.
2. Descripción de paisajes, lenguas, vestimentas, rostros que se muestra en el video para encontrar elementos diferenciales de la cultura y elementos semejantes y compartidos.
3. Escritura colectiva sobre los rasgos con los que se identifican en tanto "nosotros somos" y agregar otras caracterizaciones particulares que se mencionen en el diálogo en tanto "yo soy".
4. Narración sobre las historias de vida de la familia de los estudiantes.
5. Descripción de los tipos de trabajos que se muestran en el video.
6. Reflexión acerca de las actividades laborales en sus barrios y su relación con Latinoamérica como rasgo en común.
7. Lectura de la letra de la canción para abordar historias laborales e identitarias.

Análisis de diferencias entre empleo formal, empleo informal, remuneración.

Se incorpora Matemática para trabajar con:

1. Análisis de información sobre tipos de actividades laborales de diversas fuentes y estadísticas sobre empleo, desempleo y remuneraciones en la ciudad, el país y América Latina.
2. Lectura y producción de tablas y gráficos.
3. Localización de sus espacios laborales en el plano de la ciudad, aprendiendo a leer información necesaria para tomar decisiones laborales: ubicar el lugar, distancias, medios de movilidad, trayectos para llegar, costos de traslado.

Desde Prácticas del Lenguaje y los Lenguajes Artísticos se propone desarrollar la siguiente actividad:

1. Cambiar la letra a una canción popular. Se parte de escuchar 3 canciones de diferente género musical, de las cuales una sola será elegida por el grupo de estudiantes para su modificación. Sugerencias: Somos Uno (Axel), Somos nosotros (Raly Barrionuevo), Soy (Ulises). La modificación de la letra puede ser sólo parcial, se pueden recuperar términos de lo trabajado sobre identidad, diversidad cultural y actividades laborales. Se podrá apelar a la historia laboral, a las trayectorias de vida para buscar palabras y frases cortas que permitan intervenir la letra de la canción.

Las implicancias pedagógicas de este modo de organización se centran en un proceso real de trabajo sobre textos "verdaderos" que respondan a verdaderas necesidades. No se trata de una "clase" de lectura o escritura, sino lectura y escritura en todas las clases.

A la vez, consideramos importante señalar que no proponemos un posicionamiento instrumental, que reúne una serie de técnicas y procedimientos con una secuencia de pasos a seguir para poder enseñar tal o cual contenido. Sino que nos preocupamos sobre el lugar de los contenidos y su inserción en las actividades para ser compartidas entre educandos y educadores; sobre los procesos de evaluación y la manera en que se compatibiliza un abordaje integral general con las lógicas de las disciplinas en forma particular. En síntesis, se respeta la lógica interna de las disciplinas pero no en un tratamiento lineal, sino en un entramado que permita dar herramientas para comprender la situación problemática que dio origen al núcleo conceptual. De esta manera, el sentido de los conocimientos escolares estaría dado por la integración en las relaciones sociales de los jóvenes y adultos que van configurando su realidad. De esta manera se procura favorecer la comprensión de la misma a partir de la articulación conceptual y el conocimiento se asume como instrumento de análisis previo a la toma de decisiones con autonomía y responsabilidad. Y la tarea de enseñar se convierte en la posibilidad de acompañar a los alumnos jóvenes y adultos en la construcción de los conocimientos necesarios para comprender la realidad y actuar sobre ella. (Lorenzatti, 2005)

Algunas cuestiones centrales acerca de la evaluación del núcleo conceptual

Reconocemos la vacancia en términos de estudios sobre lo que implican los procesos de evaluación en la educación de personas jóvenes y adultas. Es necesario desarrollar estudios en las aulas para profundizar la mirada sobre qué hay que evaluar cuando se trabaja en la modalidad.

Sin embargo, compartimos en este documento algunos nudos que son constitutivos del proceso pedagógico y que intentan respetar la realidad de los estudiantes que asisten a los centros educativos.

Para continuar con el ejercicio desarrollado entendemos prioritario reflexionar sobre qué de las actividades propuestas debe quedar registrado en los cuadernos de los estudiantes. Esto permitirá construir un registro que posibilite la evaluación formativa.

Es importante desarrollar prácticas de revisión de los trabajos con el objetivo de reconsiderar las producciones individuales y colectivas. Esto implica una retroalimentación continua, es decir volver sobre lo que se hizo, revisar y valorar sobre este proceso analizando siempre el punto de partida.

De esta manera se podrán identificar grados de apropiación de los conocimientos al finalizar el desarrollo del núcleo conceptual.

Finalmente, consideramos importante decidir, ya en los inicios del desarrollo del núcleo conceptual, qué aprendizajes se esperan como resultado del mismo siempre en función de las trayectorias socioeducativas de cada estudiante. Esto permite explicar el desempeño deseado y explicitarlo al grupo. De esta manera se propicia la creación de espacios de reflexión sobre lo que cada uno de los jóvenes y adultos está aprendiendo en una evaluación entre pares.

Bibliografía General

- Achilli, E. (2000) Aprendizaje y práctica docente En Ensayos y Experiencias. Año 6. Nº 33. Ediciones Novedades Argentinas. Buenos Aires. México.
- Arroyo, M. (2011) Curriculo, territorio em disputa. Editora Vozes Ltda. Rio de Janeiro. Brasil.
- Cendales, L. (1996) Un curriculum para una educación de jóvenes y adultos – elementos para el debate. En "Construyendo la modernidad educativa en América Latina: nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultos" Jorge Osorio Vargas, José Rivero, comps. Lima OREALC - UNESCO, CEAAL
- Furlán A. (1993) Metodología de la Enseñanza. En Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior. Furlán A. et. al . UNAM. México.
- Litwin, E. (2013). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. 7° reimpresión. Paidós: Buenos Aires.
- Lorenzatti, M. (2005) Saberes y conocimientos acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editores.
- Osorio, J. (1996) La educación de adultos y jóvenes y la enseñanza transversal: apuntes para la discusión. Construyendo la modernidad educativa en América Latina: nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultos" Jorge Osorio Vargas, José Rivero, comps. Lima OREALC - UNESCO, CEAAL
- Remedi, E. (1993) Construcción de la estructura metodológica. En Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior. Furlán, A. et.al UNAM. México
- Saleme M. (1994) "Sistematización de Talleres con educadores de adultos" Mimeo.
- Saleme, M. (1997) El conocimiento en el mundo adulto en "Decires". Vaca Narvaja Editor. Córdoba.

Bibliografía consultada por Comisión Historia de la modalidad

- Brusilovsky, S (2006) Educación Escolar de Adultos. Una identidad en construcción. Bs. As: Novedades Educativas Editor.
- De la Fare, M (2010) Principales ideas, discusiones y producciones en educación de Jóvenes y adultos en argentina: aportes para una reconstrucción histórica. Ministerio de Educación de la Nación. DINIECE. Buenos Aires.
- Delprato F. y Fregona D. (2011) Miradas docentes sobre el currículum de alfabetización y nivel primario de adultos de Córdoba. Cuadernos de Educación, Año IX, N°9.
- Lorenzatti, M. (2003) "Regímenes especiales: una definición política para la educación de jóvenes y adultos". Ponencia presentada en el Coloquio Nacional "A 10 años de la Ley Federal ¿mejor educación para todos?. Organizado por la Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC
- Finnegan F. (2012) "¿El carro antes que el caballo? Reflexiones sobre algu-

nas demandas y condiciones en torno a la EDJA" en Finnegan F (comp) Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas. Bs.As: Ed Aique.
- Levy E. (2012) "Desafíos políticos de la Educación de Jóvenes y Adultos: articulaciones posibles con la formación de trabajadores" en Finnegan F (comp) Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas. Bs.As: Ed Aique.
- Rodríguez, L. (2003) "El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos" en Puiggrós A (dirección), Sandra Carli (coordinación), Historia de la Educación en la Argentina. Tomo VI. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Argentina: Ed. Galerna.
- Rodríguez, L. (2009) "Educación de adultos en la Historia reciente de América Latina y el Caribe" en Revista electrónica de Educación y Formación continua de Adultos, Vol 3, N°1. EFORA. Universidad de Castilla.

Documentos:

- Ley de Transferencia de servicios educativos N°24.049/1992
- Ley Federal de Educación N°24195/1993
- Ley de Emergencia - Decreto 1167/95
- Ley Educación Nacional N°26.206/2006
- Ley de Educación Provincial 9870/2010
- Resolución Nº 22/07 CFE
- Resolución N° 871/09. CFE
- Resolución N° 118/10. CFE. Anexo I y II.
- Resolución Nº 254/15 CFE
- Resolución ministerial Nº 2726/15
- Resolución 001/2015 – Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos
- Resolución CFE 285/2016
- Decreto 1587/99- Dirección de Regímenes Especiales
- Decreto N° 278/2008 - Aprobación Propuesta Curricular para Alfabetización Inicial y Nivel Primario de la modalidad en la provincia de Córdoba.
- Ordenanza 10211/2000. Creación Educación Básica Municipal para Adultos. Ciudad de Córdoba.
- Memorándum Dirección de Educación de la Municipalidad de Córdoba. 14/08/2001
- Memorándum Dirección de Educación de la Municipalidad de Córdoba, 5/04/2002
- Memorándum Dirección de Educación de la Municipalidad de Córdoba, 18/04/2012

Bibliografía consultada por Comisión Sujetos

-
- Cecotti, P. y Montenegro, M. (2015) Los sentidos que los jóvenes cordobeses le otorgan a la situación de no estar en la escuela secundaria. Trabajo Final de Grado. Licenciatura en Ciencias de la Educación. F.F. y H. UNC. Córdoba.

- Gálvez, G. (1994). “La geometría, la psicogénesis de las nociones espaciales y la enseñanza de la geometría en la escuela elemental”. En PARRA y SAIZ (Comp.) Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós.
- Osorio, J; Rivero, J. (Comp.) (1996) Construyendo la modernidad educativa en América launa: nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas. Lima: OREALC-UNESCO: CEAAL: TABEA.
- Osorio, J. (1995) Interculturalidad y pedagogías de borde: preguntas al curriculum. CEAAL, Santiago, Chile.
- Santillán, L. (2007) La educación y la escolarización infantil en tramas de intervención local: una etnografía en los contornos de la escuela. Revista Mexicana de Investigación Educativa Nº 34. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). México.
- Terigi, F. (2014) “La inclusión como problema de las políticas educativas”. En Feijoó, M. C y Poggi, M. “Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión”. IIPE.UNESCO.

Bibliografía consultada por Comisión Ciencias

- Deltoro Martínez, A. (1996) “Construcción del nuevo curriculum para la educación de los adultos”. En Osorio, J. y Rivero, J. (Org.) “Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas”. UNESCO / OREALC
- Merieu, P. (2013) “La opción de Educar y la responsabilidad pedagógica”. Conferencia. 13 de octubre de 2013. Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Morin, E. (1990) “Introducción al pensamiento complejo”. Gedisa. Barcelona. España.
- Posada Chaves, L. y «Filodehambre»: ensayos curriculares en el marco de un proyecto de educación popular. Neiva, Colombia”. En Osorio, J. y Rivero, J. (Org) (1996) “Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas”. UNESCO / OREALC
- Quiroga, A. (1994) Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Ana P. Quiroga. Edit. Cinco. Colección Apuntes. Buenos Aires.

Bibliografía consultada por Comisión Prácticas del Lenguaje

- Barton D. y M. Hamilton (1998). Local Literacies: Reading and Writting in one Community. Londres/Nueva York: Routledge.
- Bruner, J., (1986). Actual minds, possible worlds, Cambridge: Harvard University Press D.F.
- Defago A. y Da Ré, V. (2014) Las prácticas del lenguaje en el diseño curricular de jóvenes y adultos de la Provincia de Buenos Aires. En Revista Decisio – Número 37. CREFAL – Pátcuaro – México.
- Ferreiro, E. (2007). Alfabetización de niños y adultos. Pátzcuaro (México):

CREFAL Paideia Latinoamericana No. 1.
- Freire, P. (1982). A importancia do ato de ler. São Paulo: Cortez/Autores Asociados.
- Gee, P. J. (1996). Social Linguistics and literacies. Ideology in Discourses (2a ed.). Nueva York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Inc.
- Kalman, J. (1996) Fundamentos de una construcción curricular en el área de lenguaje en "Construyendo la modernidad educativa en América Latina: nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultos" Jorge Osorio Vargas, José Rivero, comps. Lima
- Kalman, J. (1998) ¿Se puede hablar en esta clase? Lo social en la lengua escrita y sus implicaciones pedagógicas. En Documentos DIE 300:51. México
- Kalman, J. (2003). Escribir en la plaza. México: Fondo de Cultura Económica
- Kalman, J. (2004). Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic. México: Siglo XXI Editores.
- Kalman, J., Lorenzatti, M. del C., Hernández, G., Mendez, A.M., Blazich, G. (2018) La relevancia de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina hoy. Cuadernos de Investigación. Centro de Cooperación Regional de Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (CREFAL) Pátzcuaro. México.
- Knobel, M. y Kalman J. (2017) Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje. Posibilidades de formación en el giro digital. Biblioteca Innovación Educativa. SM de Ediciones. México.
- Kress, G. (2003). Literacy in the New Media Age. Londres: Routledge.
- Lorenzatti M. del C. y Arrieta R. (2017) "La escuela de jóvenes y adultos: un espacio para aprender "la charla" y la "buena escritura". En Freitas, Antonio Francisco Ribeiro de; Freitas, Marinaide Lima de Queiroz; Ribeiro; Nadja Naira Aguiar (Orgs.). Os sentidos da formação em rede: observações sobre as práticas de leitura e das práticas dos leitores. Maceió: Edufal, 2017, p. 139-150
- Lorenzatti, M. del C. (2018) "Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad".– Centro de Cooperación Regional de Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (CREFAL) Mexico - OREALC - UNESCO, CEAAL. https://cdn.crefal.org/CREFAL/editorial/Lorenzatti_web.pdf
- Street, B. (1984). Literacy and theory practice. Cambridge: Cambridge University Press
- Verdiani Tfouni, L. (2006). Letramento e alfabetização. Questões da nossa época (8ª. ed.). São Paulo: Cortez Editora
- Zavala, V. (2002). (Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2009) La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En Cassany, D. (comp.) Para ser letrados. Voes y miradas sobre la lectura. Paidós Educador. Barcelona.
- Zavala, V., M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.). Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Documentos

- Anteproyecto de Lineamientos Curriculares de Nivel Primario, (1994) Dirección de Investigaciones e Innovaciones Educativas – Ministerio de Educación. Córdoba
- Documento Base (1995) Lineamientos Curriculares de Nivel Primario de jóvenes. Ministerio de Educación – y adultos. Dirección de Nivel Inicial y Primario. Dirección de Programación Educativa. Ministerio de Educación Córdoba. Mimeo.

Bibliografía consultada por Comisión Matemática

- Ávila, A. (1997). "Repensando el currículo de matemáticas para la educación de los adultos". En UNESCO-Santiago (ed.) Conocimiento matemático en la Educación de Jóvenes y adultos. Santiago de Chile: UNESCO (pp. 101-118).
- Berthelot, R. y Salin, M. H. (1994) "La enseñanza de la geometría en la escuela primaria". Laboratorio de Didáctica de las Ciencias y Técnicas. Universidad Bordeaux I-IUFM de Aquitania. Francia. Traducido y reproducido en PTFD Selección bibliográfica III. Enseñanza de la Matemática. Tema: Geometría. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Programa de Formación y Capacitación Docente. Ministerio de Cultura y Educación. (1995).
- DEA (Dirección de Educación de Adulto) (2012) Documento de consulta para la elaboración de la Propuesta Curricular para la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en:
- http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacion-deadultos/recursos_bibliograficos/Propuestas%20curriculares/matematica_def_1_11.pdf
- DGCyE (Dirección General de Cultura y Educación) (2009) La enseñanza de la Geometría en el jardín de infantes. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en:
- http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/geometriaeneljardin/descargas/geometria_inicial.pdf
- DGCyE (2001). Orientaciones didácticas para la enseñanza de la geometría en EGB. La Plata: DGCyE. Disponible en:
- http://servicios2.abc.gov.ar/docentes/capacitaciondocente/plan98/pdf/geometria.pdf
- Gálvez, G. (1994) "La geometría, la psicogénesis de las nociones espaciales y la enseñanza de la geometría en la escuela elemental". En Parra y Saiz (comp.) Didáctica de matemáticas: aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós (pp. 273-299)
- Itzcovich, H. (2005). Iniciación al estudio didáctico de la Geometría. De las construcciones a las demostraciones. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Moreno, B. (2003). "La enseñanza del número y del sistema de numeración en el Nivel inicial y el primer año de la EGB". En Panizza (comp.) Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB: análisis y propuestas (pp. 73- 130).

- Sadovsky, P. (2005). Enseñar matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Terigi, F (1999). Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires: Santillana.

Bibliografía consultada por Comisión Lenguajes Artístico-corporales

- Augustowsky G. (2012) Noción de experiencia estética. "El arte en la enseñanza". Voces de la Educación. Paidós.
- Elichiry, N; Regatky, M; Abramoff, E; Torrealba, M. (2010) Exploración De Experiencias Escolares Entramadas Desde El Arte. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Gardner H. (1994) Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples. 2° ed. Fondo de Cultura Económica. España.
- Flecha, R. (2004) La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Barcelona.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós: Buenos Aires.
- Janusz Symonides. (S/D) Derechos culturales: una categoría descuidada de derechos humanos. Biblioteca UNESCO. Disponible en
- http://observatoriopoliticasocial.org/sitioAnterior/images/PDF/Biblioteca/biblioteca_2010/Art_DDHH_y_PS/unesco_symonides_janusz_derechos_culturales_categoria_olvidada.pdf

Documentos:

- Diseño Curricular Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba. (2011-2015). Anexo I. Disponible en:
- http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Formatos%20Curriculares%20(15-03-11).pdf
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2015) Más confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Prioridades Pedagógicas. Fascículo 2. Disponible en:
- http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/PP%20MAS%20CONF%20WEB.pdf

Bibliografía consultada por Comisión Formación para el trabajo

- Bowman, M.A (2015) La formación laboral y la educación básica en jóvenes de baja escolaridad. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Gallart, M. A. (2005) La racionalidad educativa y la racionalidad produc-

tiva: la institución escolar y el mundo del trabajo. En: Academia Nacional de Educación, Política Educativa para Nuestro Tiempo. Buenos Aires: Santillana.
- Herger, N. (2007) La educación y formación para el trabajo en Argentina en los noventa: fragmentación y superposición de políticas y atención de los trabajadores con bajo nivel educativo. Serie de Cuadernos de Educación, Economía y Trabajo, nº 20. PEET-IICE Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires
- Levy, E. (2010). Educación, trabajo y políticas sociales en Argentina. En Castorina, J. y Orce, V. (coord.) Diálogos y reflexiones en investigación: contribuciones al campo educativo. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Rivero D. y Celma L. (2006) "Tomar la palabra, incluir nuestras voces" Sistematización de la experiencia del programa de Terminalidad educativa y formación profesional para todos y todas en Córdoba - Córdoba, M.E., MICyT y MTEySS. Año 2006.
- Spinosa M. (2006) Los saberes y el trabajo. En Anales de la educación común. Año 2 - número 5 Educación y trabajo. La Plata, Buenos Aires.

Documentos:

- Ley de Educación Técnico Profesional 26.058 (2005)
- Ley de Educación Nacional 26.206 (2006)
- Ley de Educación Provincial de Córdoba 9870 (2010)
- Propuesta Curricular para Alfabetización y Nivel Primario de Adultos (2008). Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Dirección General de Enseñanza de Jóvenes y Adultos de la provincia de Córdoba y Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación (2010). Acercando oportunidades. Taller de capacitación en Formación Para el Trabajo.

MUNICIPALIDAD DE CÓRDOBA | CÓRDOBA CAPITAL social

educación.cordoba.gob.ar

ISBN 978-987-9129-79-1