

# Hilando experiencias. Algunas reflexiones en torno a la construcción curricular para la Educación de Jóvenes y Adultos

Spinning experiences. Some reflections on the curriculum development for the Education of Youth and Adults

María Sol Couto

CEPU - UNCuyo - CONICET

Jimena Aguirre

INCIHUSA-CONICET-UNCUYO

Resumen: La educación de adultos necesita de procesos de participación de los actores involucrados. Entendemos a la participación como un proceso que supone rupturas y entrama un aprendizaje a través del cual se cuestiona y se adopta una conciencia crítica de nuestro sentido común (Sirvent, 2008). En el caso argentino y, en especial, de Mendoza, los centros de educación de adultos se ubican en sectores denominados "populares". Proponemos reflexionar acerca de la relación dialógica y transformadora entre agentes educativos que no surge por generación espontánea, ni mucho menos por concesión del poder constituido, involucra una conquista que conlleva esfuerzo y maduración.

Palabras Clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Currículum; Educación Popular; Pedagogías Emergentes.

Abstract: Adults' education requires participation processes carried out by the actors involved in it. Participation is understood as a process that implies breakdowns and a learning experience in which a critical awareness of our common sense is questioned and adopted (Sirvent, 2008). In Argentina, especially in Mendoza, the centers of education for adults are situated in "popular" areas. We suggest reflecting upon dialogic and transforming relationships among educating agents, which are not built by spontaneous generation, or by the concession of the power; these relationships imply a conquest that involves effort and maturation.

Key words: Adult's Education; Curriculum; Popular education; Emerging Pedagogies.

Recibido: 24 / 11 / 2015

Aceptado: 23 / 12 / 2015

María Sol Couto-Jimena Aguirre / Hilando experiencias.

Algunas reflexiones en torno a la construcción curricular para la Educación de Jóvenes y Adultos

Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 1 (2016) / Sección Artículos

Publicación continua en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL- UNCuyo  
saberesypracticasciife@gmail.com / [saberesypracticasciife.uncu.edu.ar](http://saberesypracticasciife.uncu.edu.ar)

Uno de los elementos básicos en la mediación opresores-oprimidos es la prescripción. Toda prescripción es la imposición de la opción de una conciencia a otra. De ahí el sentido alienante de las prescripciones que transforman a las conciencias receptoras en lo que hemos denominado conciencia que "aloja" la conciencia opresora. Por esto, el comportamiento de los oprimidos en un comportamiento prescripto. Se conforma en base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores. (Freire, P., 2005, 45)

## Primeras aproximaciones teóricas al problema del currículo para la Educación de Adultos

La educación de adultos necesita de procesos de participación de los actores involucrados. Entendemos a la participación como un proceso que supone rupturas y entrama un aprendizaje a través del cual se cuestiona y se adopta una conciencia crítica de nuestro sentido común (Sirvent, M. T., 2008). En el caso argentino y, en especial de Mendoza, los centros de educación adultos se ubican en sectores denominados "populares", tal como cita el Documento Curricular de la DEPJA (2015). Ello implica una relación dialógica y transformadora que no surge por generación espontánea, ni mucho menos por concesión del poder constituido, es una conquista dolorosa que conlleva esfuerzo, maduración, cre-acción (Freire, P. y Faundez, A., 2013).

En el presente trabajo pretendemos reflexionar desde nuestra experiencia como asesoras pedagógicas sobre los procesos de construcción curricular para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) en la provincia de Mendoza. Se realizará un análisis crítico del citado documento curricular (DEPJA 2015) el cual refleja inquietudes, necesidades, anhelos y, sobre todo, un cambio epistemológico en relación a las prácticas.

¿Por qué creemos importante problematizar el diseño curricular para la EPJA como producción cultural "haciéndose" en las prácticas cotidianas? El diseño curricular pensado para la educación de jóvenes y adultos es un antecedente único en la historia de la modalidad que, en su mirada tradicionalmente compensatoria, trabajaba con la adaptación de contenidos específicos de la educación media o secundaria. En otras palabras: no había un marco pedagógico que se refiriese a las prácticas propias de centros de jóvenes y adultos. Ello significa ni más ni menos, reconocer la especificidad de la modalidad y las diversas circunstancias por las que atraviesan los sujetos que asisten a los centros de educación de adultos. Además, en tanto proceso que pretende ser democrático y participativo, deja entrever los mecanismos que se ponen en juego a la hora de "seleccionar" contenidos válidos de ser enseñados en los centros. Dichos contenidos, suponen en sí mismos un cambio de paradigma para la modalidad y, claro está, un desafío para las y los educadores.

María Sol Couto-Jimena Aguirre / Hilando experiencias.

Algunas reflexiones en torno a la construcción curricular para la Educación de Jóvenes y Adultos  
Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 1 (2016) / Sección Artículos  
Publicación continua en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL- UNCuyo  
saberesypracticasciife@gmail.com / [saberesypracticasciife.uncu.edu.ar](http://saberesypracticasciife.uncu.edu.ar)

Para comenzar a debatir el diseño curricular en jornadas institucionales con los colegas docentes, e incluso fuera del espacio institucional en charlas informales, notamos la necesidad de profundizar en la cuestión curricular de manera crítica. Resulta fundante preguntarnos, ¿por qué creemos importante la cuestión curricular? Mucho se ha trabajado en torno a la noción de currículum y al impacto de este en las prácticas áulicas, sin embargo, pretendemos aquí retomar con brevedad algunos aportes interesantes para pensar los procesos que se están dando en Mendoza.

Las teorías críticas tradicionales entienden que la educación no es una tarea neutral, y que el educador (siendo o no consciente de ello) se ve implicado en un acto político de transmisión y, en el mejor de los casos, de construcción conjunta de sentidos. Michel Apple en *Ideología y Currículo* explica cómo las escuelas, la enseñanza y los currículos no escapan a los modos de producción, distribución y consumo de la lógica capitalista. Comienza afirmando:

(...) aunque nuestras instituciones educativas funcionan distribuyendo conocimiento y valores ideológicos, no es eso lo único que hacen. En cuanto sistema de instituciones, en última instancia también ayudan a producir el tipo de conocimiento (el tipo de bien) necesario para mantener los acuerdos económicos, políticos y culturales existentes. (Apple, M., 1986, 6)

Esta aseveración pone en juego la idea de que las escuelas, en tanto transmisoras de sentidos sociales o formas de conciencia, conservan, producen y reproducen la ideología de la clase dominante; tal como plantearon los teóricos de la reproducción como Bowles, Gintis, Bernstein o Bourdieu. Las escuelas, entonces, colaboran con la construcción de una idea hegemónica que desconoce características inherentes a los centros de adultos pretendiendo equiparar e igualar las trayectorias escolares de los estudiantes de secundaria con los de EPJA. Un sujeto marginado del sistema –en este caso el subsistema, nivel medio– que accede a una propuesta desde la educación ya de adultos y que no atiende a sus particularidades como sujeto del aprendizaje, en general, vuelve a fracasar. Ello conlleva a cuestionarnos el sistema, el currículum y qué se entiende por inclusión social. El currículum juega un papel muy importante en este proceso ya que constituye el “canon” del conocimiento socialmente legitimado, del llamado “conocimiento de alto status”, de aquello que el sujeto debe saber para acreditar la escolaridad. Resulta fundamental para este proceso tomar conciencia en el diálogo de pares de la responsabilidad que tenemos como actores implicados en el tejido de tramas curriculares. Este canon que nosotros llamamos currículum ha sido seleccionado previamente entre un corpus mucho más amplio, entre variadas opciones y diversos puntos de análisis.

María Sol Couto-Jimena Aguirre / Hilando experiencias.

Algunas reflexiones en torno a la construcción curricular para la Educación de Jóvenes y Adultos  
Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 1 (2016) / Sección Artículos  
Publicación continua en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL- UNCuyo  
saberesypracticasciife@gmail.com / [saberesypracticasciife.uncu.edu.ar](http://saberesypracticasciife.uncu.edu.ar)

Es una forma de capital cultural que viene de alguna parte, y que, a menudo refleja las perspectivas y creencias de poderosos segmentos de nuestra colectividad social. (Apple, M., 1986, 20)

Otros teóricos del currículum reconocen la postura de Apple, pero intentan explicar que además de la dinámica de clase, se ponen en juego construcciones culturales relacionadas con el género, la etnia, la sexualidad o la crítica poscolonial. Paulo Freire y Henry Giroux siguiendo la tradición crítica aportan a las miradas sobre el currículum una visión esperanzadora. Si la escuela tiene un gran poder de transmisión de sentidos sociales debe ser posible construirla desde un espacio de resistencia. Freire, desde la Pedagogía del oprimido, plantea una crítica a la “educación bancaria” contraponiéndola a la “educación liberadora”. En la “visión bancaria” de la educación, el “saber”, el “conocimiento”, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro” (Freire, P., 2005, 3). La educación bancaria es un acto de transferencia, de depósito de conocimientos y valores que supone un sujeto receptor acrítico y pasivo. La educación “liberadora” o “problematizadora” es un acto donde educadores y educandos aprenden superando la contradicción entre ambos por lo que no se constituye en una transmisión sino en una construcción conjunta:

Al contrario de la concepción bancaria, la educación problematizadora, respondiendo a la esencia del ser de la conciencia, niega los comunicados y da existencia a la comunicación. (Freire, P., 2005, 24)

Siguiendo a Gramsci, en la pedagogía radical del norteamericano Henry Giroux (2005), los docentes tienen un gran protagonismo ya que los ubica como intelectuales involucrados activamente en la crítica y en el cuestionamiento del orden social imperante. Los docentes:

no podrán limitarse a contribuir a generar algunos cambios en la conciencia de los estudiantes, han de colaborar en la realización de la razón fundamental para la reconstrucción de un nuevo orden social, cuyas disposiciones institucionales ofrecerán en último término la base para una educación verdaderamente humanizadora. (Giroux, H., 2005, 21)

En Giroux y en Freire hallamos cierta esperanza, reiteramos, que ubica a la educación como posibilidad, como espacio de resistencia que permite a las y los educadores y educandos hacer conscientes los procesos de dominación, recuperar la voz y ponerla nuevamente en el juego pedagógico.

Lo que intentamos decir es que el currículum no es una selección ingenua, sino que, en tanto selección conlleva valores que legitiman aquello que es deseable en una cultura, excluyendo formas de ser o pensar que no responden a esta medida. ¿Qué sucede, entonces, con lo excluido y los excluidos en el currículum oficial?

Desde nuestro lugar de docentes investigadores creemos que la experiencia educativa nutre, retroalimenta y transforma la práctica. Se trata de un movimiento interno que pasa por las vicisitudes de la pérdida y de la desorientación; es decir, un movimiento que se pregunta y se repregunta, que se plantea como una búsqueda, como un rebuscar, no como un problema por solucionar, sino como un misterio por develar (Sirvent, M. T., 2008).

## 2. Un camino recorrido para llegar hasta aquí

Entendemos que todo proyecto educativo está enmarcado en un proyecto político: ¿qué enseñar? ¿cómo enseñar? ¿a quién enseñar? y ¿para qué enseñar? no son preguntas obvias en este análisis. Para hablar de la educación para jóvenes y adultos debemos remontarnos a la Ley de Educación Común N° 1420 que vio la luz en nuestro país en 1884 y cuyo objetivo principal era la alfabetización masiva, la homogeneización cultural y la organización de la nación con una clara visión positivista (Couto, M., 2014). Sarmiento, uno de los impulsores de esta ley, decía unos años antes, en 1849, en su libro *De la Educación Popular*:

Hasta ahora había educación para las clases gobernantes, para el sacerdocio, para la aristocracia; pero el pueblo, la plebe no formaban parte activa de las naciones. Tan absurdo habría parecido entonces sostener que todos los hombres debían ser igualmente educados, como lo habría sido hace dos mil años antes negar el derecho de hacer esclavos a los vencidos. (Sarmiento, D., 1849, 13).

El proyecto político educativo giraba en torno a la homogeneización teniendo en cuenta la gran ola de inmigración, la diversidad de idiomas y el analfabetismo. Existía la necesidad de contribuir desde la educación a la formación de la identidad nacional pero sobre todo la esperanza en que la educación favorecería a la modernización y al desarrollo, especialmente en las experiencias previas a la ley como fueron el Colegio Nacional o la Escuela Normal. De esta manera la educación para los adultos en el marco de la 1420 estaba enfocada en la alfabetización sin tener en cuenta edades o contextos y equiparando al sujeto con el niño en edad escolar y se mantuvo de esta manera durante casi un siglo.

En este contexto, el currículum de carácter enciclopedista se establecía como una sumatoria

de contenidos conceptuales jerárquicos y genéricos organizados en materias como espacios cerrados, el artículo 6º plantea que

El mínimo de conocimientos exigibles comprende las siguientes materias: Lectura y Escritura, Aritmética –las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas pesos y medidas- Geografía particular de la República y nociones de Geografía Universal; de Historia particular de la República y nociones de Historia General; Idioma Nacional, moral y urbanidad, nociones de Higiene; Nociones de Ciencia Matemáticas; Físicas y Naturales; nociones de Dibujo y Música vocal, Gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional. Para las niñas, será obligatorio, además, el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas, y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería. (Ley de Educación Común N° 1420).

Como podemos ver, el currículum queda limitado a lo cientificista como criterio de validación de conocimiento único colocando al docente como un mero transmisor, una máquina de enseñar basado en el método científico, al alumno como sujeto vacío y pasivo y los contenidos estructurados como saberes científicos y acabados. En ese contexto, la educación de adultos ocupó un rol marginal durante casi un siglo equiparándose con la educación de niños y adolescentes, sin encontrar la especificidad dentro del sistema educativo percibida como de menor jerarquía.

Con la Ley Federal de Educación (LFE) N° 24.195 sancionada el 14 de abril de 1993 las cosas no cambiaron mucho, en el artículo N° 10 se establece la estructura del Sistema Educativo Nacional siendo obligatorio el Nivel Inicial y la Educación General Básica (EGB) de nueve años de duración organizada en ciclos de tres años. Finalizada la EGB, la escolaridad, ya no obligatoria, continuaba con el Polimodal, de tres años de duración como mínimo y la Educación Superior profesional universitaria y no universitaria. En este esquema la Educación de adultos continuaba sin encontrar un espacio propio de definición y por lo tanto, su propia definición curricular. Sin embargo, dicha ley, en el artículo N° 11 cita:

El sistema Educativo comprende, también, otros regímenes especiales que tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la estructura básica, y que exijan ofertas específicas diferenciadas en función de las particularidades o necesidades del educando o del medio. (Ley Federal de Educación N° 24.194)

La LFE como reflejo del neoliberalismo consolidado en la década del '90, pretendía formar sujetos competentes para el mercado laboral en donde la calidad, la eficiencia y la equidad eran

María Sol Couto-Jimena Aguirre / Hilando experiencias.

Algunas reflexiones en torno a la construcción curricular para la Educación de Jóvenes y Adultos  
Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 1 (2016) / Sección Artículos  
Publicación continua en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL- UNCuyo  
saberesypracticasciife@gmail.com / [saberesypracticasciife.uncu.edu.ar](http://saberesypracticasciife.uncu.edu.ar)

los valores predominantes. La calidad como resultado de los estudiantes en torno a conocimientos socialmente válidos y “medidos” por una evaluación de resultados estandarizados, la eficiencia de los sujetos en el mercado laboral y la meritocracia escondida bajo la idea de equidad. Los diseños curriculares se construyeron, y aún hoy persisten, dividiendo el conocimiento en contenidos conceptuales, “el saber”, actitudinales “el saber ser” y procedimentales, “el saber hacer”. ¿Acaso el sujeto no es sólo uno? ¿A qué necesidad respondía tal escisión? La educación se piensa como un “bien social” no como un derecho por lo tanto sigue una lógica mercantilista que busca generar “capacidades para” y “competencias en”.

Por su parte, la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, sancionada en 2006, da un paso significativo en cuanto al reconocimiento de la modalidad. Si bien se han oído críticas que equiparan ambas leyes, en ella encontramos algunos puntos que marcan una transformación importante para el sistema educativo en general y en lo que respecta a la EPJA.

Se extiende la obligatoriedad hasta la finalización de la secundaria (antes EGB 3 y Polimodal), esto implica que los jóvenes permanecen 14 años dentro del sistema educativo y se retoma con más énfasis la afirmación de que la educación es un derecho de todos los ciudadanos. Por lo tanto, como derecho y como obligación, el Estado establece modalidades que permitan garantizar el acceso, la permanencia y el egreso aún en circunstancias que lo dificulten como la Educación Especial, la Educación en contextos de Encierro, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, entre otras.

En su artículo N° 46 dispone: “La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” y en el artículo N° 48 se establecen los objetivos del curriculum abriendo la iniciativa a una construcción curricular con identidad propia.

Si nos referimos a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en Mendoza, la misma tomó los diseños curriculares para la escuela media elaborados durante la “transformación educativa” de la década del ´90 y los adaptó al tiempo y a la gradualidad específica de la modalidad, se recortaron cinco años de escolaridad a tres, en muchos casos de manera deliberada y, con suerte, estableciendo acuerdos institucionales entre todos los docentes de cada institución.

Estos procesos de búsqueda de identidad, de lucha por su especificidad se dan al mismo tiempo que la Educación de Adultos aspira ser esto, para adultos. El olvido en el que cayó la modalidad durante más de un siglo se traduce no sólo en la inexistencia de un curriculum oficial, sino en el mismísimo olvido de sus destinatarios, de sus características y de sus necesidades. Cabe aquí enfatizar que los y las estudiantes de la EPJA son hombres y mujeres que fueron

María Sol Couto-Jimena Aguirre / Hilando experiencias.

Algunas reflexiones en torno a la construcción curricular para la Educación de Jóvenes y Adultos  
Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 1 (2016) / Sección Artículos  
Publicación continua en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL- UNCuyo  
saberesypracticasciife@gmail.com / [saberesypracticas.uncu.edu.ar](http://saberesypracticas.uncu.edu.ar)

excluidos, por diversos motivos del sistema educativo y que, sin embargo, retornan a la educación formal en busca de una segunda oportunidad. Son adultos con responsabilidades, familias, trabajos y con un bagaje propio de la experiencia de la vida, y en este sentido, la escuela se ha posicionado desde una concepción bancaria, tecnocrática intentando escolarizar a sujetos cuyas necesidades y expectativas han cambiado. Los mecanismos de transmisión y control ya no resultan eficaces. Un diseño Curricular pensado para la modalidad auspicia una nueva toma de posición de la escuela frente a esta problemática.

### 3. Una propuesta curricular para la Educación de Jóvenes y Adultos

La construcción curricular que se propone la Dirección de Jóvenes y Adultos de la Dirección General de Escuelas supone la consolidación de los criterios, lineamientos y orientaciones plasmados en la Ley Educación Nacional 26.206 y consecuente a esta la Resolución del Consejo Nacional de Educación N° 118\10, (Anexo 1: Documento Base y Anexo 2 Lineamientos Curriculares para la Educación de Jóvenes y Adultos). A continuación una síntesis de los criterios básicos que enmarcan y dan sentido del proceso de diseño de la estructura curricular entre ellos que permite avizorar cambios, especialmente, pedagógicos:

a. Coherencia con el Documento Base y los lineamientos curriculares que se desprenden de la Ley Nacional de Educación. Define la identidad de la modalidad y de los sujetos considerándolos productores y portadores de conocimiento y transformadores del medio. Se profundiza en la idea fundadora de la educación de jóvenes y adultos con una estrecha relación con la Educación Popular reubicando a la vida y al contexto del educando en el centro del proceso formativo.

b. La justicia curricular: plantea "la necesidad de diseñar un currículum y proyectos contra hegemónicos que organicen el conocimiento de forma diferente, un marco teórico donde la estrategia educacional busque producir más igualdad e inclusión y generar en los estudiantes capacidades, habilidades, actitudes y valores que los formarán para participar como ciudadanos activos, críticos, creativos e informados en un contexto local, nacional e internacional". El concepto de justicia curricular se desprende del de justicia social partiendo de la premisa crítica de que el currículum es un recorte cultural de la clase dominante asumiendo, entonces en la construcción curricular, "la posición de los menos favorecidos".

c. La construcción participativa del currículum: supone que desde una concepción contrahegemónica todos los actores involucrados participen activamente y sean considerados, consultados, expresen sus acuerdos y desacuerdos. Este proceso se realizó mediante reuniones periódicas de la comisión curricular provincial con representantes de los centros que luego, se replican en las escuelas con los docentes. Se sostiene que las reformas curriculares no pueden

María Sol Couto-Jimena Aguirre / Hilando experiencias.

Algunas reflexiones en torno a la construcción curricular para la Educación de Jóvenes y Adultos

Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 1 (2016) / Sección Artículos

Publicación continua en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL- UNCuyo  
saberesypracticasciife@gmail.com / [saberesypracticas.uncu.edu.ar](http://saberesypracticas.uncu.edu.ar)



resolverse mediante decretos sino que el poder transformador lo tienen quienes ponen diariamente en ejercicio el rol docente. Sin embargo, son los mismos docentes quienes en las jornadas institucionales reclaman una definición curricular. Estamos, claramente ante un cambio de paradigma, un paradigma que pretende ir de abajo hacia arriba en la construcción del conocimiento pero que sin embargo, en algunas oportunidades, se vivencia como una "imposición" de abajo hacia arriba en la política educativa.

d. El Proceso de especificación curricular que son las transformaciones que se dan en el currículum conforme actúa en los diferentes niveles (nación, provincia, escuela y aula). Tradicionalmente se trabajó con la noción de aplicación curricular propio de un paradigma técnico positivista de la educación en la que el docente es un mero transmisor de los lineamientos establecidos por la política educativa nacional.

Desde estos criterios, el currículum se organiza a partir de contextos problematizadores acordados en el nivel nacional que pretenden resignificar el conocimiento escolar a partir de situaciones problemáticas que comprometen a los sujetos provocándoles un dilema ético para construir y desarrollar capacidades. La situación problemática ofrece la posibilidad de cambiar la lógica del contenido partiendo desde el educando atravesado por situaciones concretas hacia las capacidades para llegar al contenido concreto que, desde el modelo tradicional en la educación formal, es el centro de la tarea educadora. Otra de las características de suma importancia es la necesidad de trabajar de manera interareal o inter-disciplinar ya que la formación de capacidades específicas requiere del trabajo de varias áreas interrelacionadas.

La yuxtaposición de asignaturas que predomina hoy en día deriva (...) de un tipo de escuela a espaldas de la realidad, y a un aula aislada de sus contextos donde prima una relación vertical entre el educador y los educandos" (Documento de trabajo DEPJA, 2003, 3)

Los doce contextos problematizadores acordados a nivel nacional a partir de los cuales se organiza el trabajo curricular son los siguientes:

- ) Dicotomía entre el desarrollo y el cuidado de la naturaleza. (Naturaleza-Desarrollo)
- ) Naturalización de la inequidad en el acceso a las determinantes de la salud. (Salud- Inequidad)
- ) El mundo del trabajo en la nueva configuración social, política y cultural (Trabajo- Identidad)
- ) Las relaciones de género y su incidencia en la construcción de identidades (Género- Asimetría)

María Sol Couto-Jimena Aguirre / Hilando experiencias.

Algunas reflexiones en torno a la construcción curricular para la Educación de Jóvenes y Adultos  
Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 1 (2016) / Sección Artículos  
Publicación continua en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL- UNCuyo  
saberesypracticasciife@gmail.com / [saberesypracticasciife.uncu.edu.ar](http://saberesypracticasciife.uncu.edu.ar)

- J Diversidad Sociocultural y desigualdad (Diversidad-Desigualdad)
- J El sujeto ante un nuevo contexto histórico: de la ciudadanía formal a las prácticas emancipadoras (Ciudadanía- Emancipación)
- J La apropiación cultural y las tensiones interculturales (Culturas y Tensiones)
- J Desnaturalizar lo tecnológico: visibilizar la producción científica en lo cotidiano (Ciencia y tecnología – cotidianeidad)
- J El desafío de construir la organización comunitaria como espacio de participación ciudadana y de gestión de demandas comunes. (Organización Comunitaria- Participación)
- J Derecho a la tierra y vivienda: Identidad, Dignidad y Oportunidad para Todos. (Tierra y vivienda - Derechos)
- J La dimensión económica y sus efectos en la vida social (Economía- Vida social)

No es menor destacar aquí la dimensión política que se pone en juego en los doce contextos recuperando en todos los casos situaciones comunes en la vivencia cotidiana de los educandos como son el acceso al trabajo, la problemática de la tierra, la identidad cultural, el acceso a la vivienda y que en muchos casos son naturalizados por el mismo sujeto en situación de opresión. Poner en discusión estos temas dentro del aula nos obliga a reconocer el sentido político del trabajo docente y que confiere el carácter de posibilidad a la tarea educativa. La mirada problematizadora reconoce al sujeto de la DEPJA como un adulto atravesado por la experiencia social portador de saberes producto de la misma. En este sentido y en palabras de De Sousa Santos (2000) todo conocimiento implica una forma de actuar con efectos políticos y sociales; la democratización del saber sólo se desarrolla de forma participativa. Así, sólo a través de la construcción de la justicia cognitiva es viable la construcción de la justicia social. Los docentes que nos desarrollamos en la educación de adultos y jóvenes, abordamos la propuesta curricular teniendo en cuenta, entonces, intereses, motivaciones, historia y experiencia de nuestros estudiantes y la propia; ello atraviesa lo que enseñamos y aprendemos y transforma prácticas y saberes.

#### 4. A modo de cierre

Al comenzar este trabajo nos propusimos reflexionar acerca de los procesos de construcción curricular en la provincia de Mendoza a partir de nuestra experiencia como asesoras pedagógicas de la modalidad. Luego de un análisis que no pretende ser exhaustivo sobre la importancia del currículum y las diversas miradas que alrededor del mismo coexisten nos proponemos finalizar

María Sol Couto-Jimena Aguirre / Hilando experiencias.

Algunas reflexiones en torno a la construcción curricular para la Educación de Jóvenes y Adultos

Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 1 (2016) / Sección Artículos

Publicación continua en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL- UNCuyo  
 saberesypracticasciife@gmail.com / [saberesypracticas.uncu.edu.ar](http://saberesypracticas.uncu.edu.ar)

con algunas apreciaciones que puedan aportar al análisis desde las prácticas educativas a una transformación que promete cambiar las relaciones entre docentes, estudiantes y conocimiento.

Observamos en la lectura de los documentos curriculares, una decisión de la política educativa de acercar las propuestas de la educación popular a la modalidad de jóvenes y adultos. En los materiales para las jornadas en CENS y CEBAS se distribuyeron para la discusión, textos de Marco Raúl Mejía como Construyendo la concepción pedagógica de la Educación Popular (2001).

El concepto que hoy acuñamos de Educación Popular según proviene de la década del 60, a partir de sucesos como la Revolución Cubana, del surgimiento de la teoría de la dependencia y la teología de la liberación que influyen a pensadores como Paulo Freire:

Como vemos, igualmente a lo largo y a lo ancho del continente se inicia un proceso en el cual la incidencia de una cierta "latino americanización" se da desde las más diversas expresiones, contando con variedad de matices y con representación de ellas a través de fenómenos sociales con manifestación pública, así como los hechos teóricos que entraban a disputar en el campo del saber y el conocimiento, haciendo que cualquier pensamiento desarrollado en la época, tuviera que entrar en diálogo, en discusión y en algunos casos con influencia de ellas. (Mejía, M., 2001, 2)

La educación popular se caracteriza por poner en circulación la palabra, por considerar a los agentes educativos tanto a educadores como a educandos, por partir de la experiencia cotidiana, por abrir espacios de reflexión y de concientización, por tener una proyección política orientada a la liberación de los sectores oprimidos. Se caracteriza por la horizontalidad en la circulación del saber.

Si la educación de adultos pretende tomar como marco teórico los aportes de la Educación Popular nos parece que debería, en principio, repensarse como modalidad institucionalizada que reproduce mecanismos tradicionales tales como monopolizar la palabra en la autoridad del educador, abstraer el conocimiento, evaluar para medir la apropiación de los contenidos o disciplinar a los estudiantes. ¿Cómo podría, entonces, lograrse una educación popular en centros institucionalizados? ¿Es posible institucionalizar la educación popular?

Asimismo, esta propuesta se enmarca dentro de un paradigma socio-crítico que de ningún modo puede ser impuesto por una política educativa sino, por el contrario, debería ser apropiada por los actores involucrados en la modalidad, directivos, docentes y no docentes. El desafío es retroalimentar la construcción colectiva del conocimiento propia de la educación popular se asume en la praxis transformadora que no puede darse de ninguna manera sin convicción absoluta.

De lo dicho, también, surge la necesidad de articular la modalidad con una formación docente específica que, en este momento, es deficitaria. Es preciso que el educador re-conozca al

María Sol Couto-Jimena Aguirre / Hilando experiencias.

Algunas reflexiones en torno a la construcción curricular para la Educación de Jóvenes y Adultos

Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 1 (2016) / Sección Artículos

Publicación continua en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL- UNCuyo  
saberesypracticasciife@gmail.com / [saberesypracticas.uncu.edu.ar](http://saberesypracticas.uncu.edu.ar)

adulto como sujeto y como agente en la modalidad, que crea firmemente en los procesos de construcción colectiva, que comprenda que la educación es un acto político del cual él es protagonista. En los documentos de trabajo de jornadas institucionales (2010 - 2015) en CEBA y CENS se trabajaron las "capacidades docentes" que deberían convertirse en el "horizonte de toda formación tanto inicial como continua" ejemplificamos aquí algunas de las más relevantes: "asumir personal y colectivamente el sentido ético-político del trabajo docente", "reconocer y validar los saberes construidos a partir de la experiencia", "ser parte activa en la vida de la organización y en la construcción del proyecto educativo de la institución", entre otras. Henry Giroux nos aporta en este sentido la necesidad de concebirnos como "intelectuales transformativos" que "en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores mismo que ellos legitiman en su enseñanza. Con esta perspectiva, queremos subrayar que, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos" (Giroux, H., 1997, 21)

La construcción curricular para la modalidad de jóvenes y adultos supone mucho más que la gestión de la política educativa que se "jacta" de ser participativa; implica que cada uno de los actores revisemos nuestras prácticas preguntándonos nuevamente ¿Qué enseñamos? ¿Para qué enseñamos? ¿A quién enseñamos? y ¿Cómo enseñamos? Esto implica, parafraseando a Giroux hacer lo político más pedagógico, que significa servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento (...) En parte, esto sugiere que los intelectuales transformativos toman en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje (...) el punto de partida pedagógico para este tipo de intelectuales no es el estudiante aislado, sino los individuos y grupos en sus múltiples contextos culturales, de clase social, radicales, históricos y sexuales, juntamente con la particularidad de sus diversos problemas, esperanzas y sueños.

## Bibliografía

- Apple, Michael W. 1986. Ideología y Currículo. Madrid: Akal.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron. 1979. La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Laia.
- De Alba, Alicia. 1995. Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento Base. 2010. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento de trabajo en Jornadas Institucionales

María Sol Couto-Jimena Aguirre / Hilando experiencias.

Algunas reflexiones en torno a la construcción curricular para la Educación de Jóvenes y Adultos

Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 1 (2016) / Sección Artículos

Publicación continua en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL- UNCuyo  
saberesypracticasciife@gmail.com / [saberesypracticasciife.uncu.edu.ar](http://saberesypracticasciife.uncu.edu.ar)

- de Febrero de 2012. Dirección General de Escuelas. Mendoza 2012.
- Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento de trabajo en Jornadas Institucionales de Agosto de 2013. Dirección General de Escuelas. Mendoza 2013.
- Ministerio de Educación. Ver Ley Federal de Educación n° 23.195. Consejo Federal de Educación. [http://www.me.gov.ar/consejo/cf\\_leyfederal.html](http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html)
- Ministerio de Educación. Ver Ley Nacional de Educación N° 26.206. Consejo Federal de Educación. [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)
- Ministerio de Educación. Ver Ley de Educación Común n° 1420. Archivo de documentos históricos. <http://archivohistorico.educ.ar/content/ley-n%C2%BA-1420-de-educaci%C3%B3n-com%C3%BA>
- Freire, Paulo. 2005. Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giroux, Henry. 1997. Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Mejía, Marco Raúl. Reconstruir la educación popular en tiempos de globalización. La deconstrucción: una estrategia para lograrlo. Ponencia XXXII Congreso Internacional "La educación popular hoy y su concreción en nuestras prácticas educativas formales y no formales" Guatemala Setiembre de 2001.
- Tadeu Da Silva, Tomaz. 1999. Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.
- Sousa Santos, Boaventura. 2000. Crítica de la Razón Indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Bilbao: Desclée de Browes.
- Sirvent, María Teresa. 2008. Educación de Adultos. Investigación, participación desafíos y contradicciones. Buenos Aires: Miño y Dávila.