

Fall  
374.7  
10

32251

COORDINACIÓN DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

# Un currículum

para la Educación de Jóvenes y Adultos



MINISTERIO de  
**EDUCACIÓN**  
CIENCIA y TECNOLOGÍA  
PRESIDENCIA de la NACIÓN

Secretaría de Educación

INV  
032251

Fall

SIG 374.7

LIB 10

COORDINACIÓN DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

# Un currículum

para la Educación de Jóvenes y Adultos



MINISTERIO de  
**EDUCACIÓN**  
CIENCIA y TECNOLOGÍA  
PRESIDENCIA de la NACIÓN

Secretaría de Educación

PRESIDENTE DE LA NACIÓN

*Dr. Néstor Kirchner*

MINISTRO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

*Lic. Daniel Filmus*

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

*Lic. Juan Carlos Tedesco*

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD

*Lic. Alejandra Birgin*

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE

*Lic. Laura Pitman*

DIRECTORA NACIONAL DE PROGRAMAS COMPENSATORIOS

*Lic. María Eugenia Bernal*

DIRECTOR NACIONAL DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL

*Miguel Vallone*

COORDINADOR DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

*Manuel Luis Gómez*

Material elaborado con apoyo del  
Programa de participación de la UNESCO.



## Presentación

La Ley de Educación Nacional ha definido a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como una de las Modalidades del Sistema Educativo. Después de varias décadas se reconoce en el más alto nivel normativo, la necesidad de organizar, con la especificidad que le es propia, la atención a las personas que deben completar su Educación de Nivel Primario y Secundario.

La vacancia de desarrollos teóricos y propuestas integrales desde el Estado nos llevó a que durante el año 2007 realizáramos en conjunto con la Coordinación de Desarrollo Profesional Docente, una actividad de formación continua destinada a los niveles de Supervisión y equipos técnicos de la Educación de Adultos de todas las Jurisdicciones. La denominamos Escuela Itinerante, "Los desafíos de construir una Modalidad". En sucesivos encuentros nacionales y regionales más de 150 educadores de adultos intercambiamos experiencias y búsquedas para recuperar el lugar de la reflexión pedagógica conjunta en el análisis de nuestra compleja problemática y el trazado de líneas de acción a futuro.

El presente documento es uno de los materiales utilizados por los participantes de la Escuela. Su reproducción posibilitará que en los respectivos contextos jurisdiccionales e institucionales pueda ser re-pensada y re-creada la tarea cotidiana. Asumimos nuestra labor pedagógica como una contribución a que nuestros alumnos logren obtener las certificaciones pertinentes, dominen el "aprender a aprender" y potencien el pensamiento liberador que todo hombre lleva consigo.

*Prof. Manuel Gómez*

Coordinador de Educación de Jóvenes y Adultos



## Introducción: consideraciones generales

El presente documento parte de algunas premisas: En primer lugar, la responsabilidad que tiene el Estado y los educadores de dar respuestas institucionales específicas a la situación en la que se encuentra un importante número de personas, ante quienes se tiene la obligación de encontrar modos de distribuir y construir conocimiento de modo igualitario y democrático, tomando en consideración a todos los actores involucrados en el proceso, para la construcción de una ciudadanía plena del conjunto. En este sentido, se debe reflexionar sobre las tendencias a nivel regional que coinciden y enfatizan la necesidad de la flexibilización del Sistema Educativo que incluya modalidades diversas como una manera de hacer posible y disponible una educación a lo largo de toda la vida, atendiendo a las diversas peculiaridades, las diferencias y también las "cercanías" de los grupos participantes para la construcción de nuevas experiencias institucionales.

En segundo lugar, la necesidad de debatir y de intentar sentar las bases para acuerdos más o menos perdurables sobre la Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA). Esta necesidad refiere a la situación actual en la Argentina, en la que luego de más de 40 años de experiencias, marchas y contramarchas en la EPJA, la modalidad todavía no ha madurado una identidad que tenga referencia directa en los contextos institucionales y formales del sistema educativo. A su vez, la compleja, y tal vez inacabada, conformación del "subsistema" de educación de jóvenes y adultos ha hecho que convivan modalidades de educación ortodoxas y nuevas, o ya no tanto, maneras de encarar el proceso educativo de estos sectores de la población. También conviven formatos institucionales hechos a imagen y semejanza de la educación infantil con propuestas asentadas en la educación popular con fuerte vinculación con organizaciones de la comunidad.

En tercer lugar, la necesidad de construir curricula específicos para la EPJA pero, cabe aclarar y subrayar que no se considera necesario la definición de UN único diseño curricular, sino la generación de acuerdos para la definición de criterios curriculares comunes que operen a modo de principios orientadores de las prácticas que se abren, sin cerrarse, a nivel local. En este sentido están disponibles múltiples desarrollos didácticos que permiten ideas novedosas de encarar el problema del *curriculum* de la EPJA.

Por último, cabe destacar un supuesto que debe tenerse en cuenta a la hora de plantear cualquier tratamiento sobre la EPJA. Éste se refiere a la necesidad de contemplar la modalidad en el marco general de una discusión sobre el sistema educativo en su conjunto, del cual la modalidad es parte y ha cumplido históricamente funciones muy diversas, alguna de las cuales ha sido instituirse como

el "receptáculo" de conflictos propios del sistema regular. Se podría pensar que la modalidad no cumpliría las mismas funciones si el sistema de educación regular lograra un 97% de éxito de egreso de las cohortes que ingresan con un alto nivel de calidad.



## Un marco curricular para la educación de adultos

### | Notas sobre el *curriculum*

Esta introducción sobre el *curriculum* en general se hace con el fin de arribar a algunos criterios generales y orientadores de un *curriculum* específico para la EPJA, se entiende que es de utilidad poner la modalidad en la perspectiva general de los problemas del *curriculum*, aunque sea de una manera muy somera.

En el marco propio de la teoría del *curriculum* en el campo de la didáctica, el problema de todo *curriculum* es la distancia que hay, y las dificultades que se hallan, entre su diseño y su desarrollo (Stenhouse, 1984), o sea, a su puesta en práctica. Estas dificultades inciden en el aprendizaje, en las formas del trabajo, en las relaciones sociales, etc.; pero la mayor controversia se encuentra en cómo llenar el vacío existente entre las intenciones con las que se diseña la enseñanza y las realidades de las prácticas pedagógicas. Este problema se puede entender como tratar de unir algo que ha sido roto en el transcurso del desarrollo de los sistemas educativos, de la producción y reproducción del conocimiento; en última instancia, en sociedades occidentales: diseño y ejecución, pensamiento y acción (Marhuenda, 2000).

Se podría resumir la tarea y, a la vez, el problema del *curriculum* como los procesos por los cuales la enseñanza pueda lograr los aprendizajes esperados (sabiendo que no hay relación directa, unidireccional ni unicausal en la construcción de los aprendizajes, y especialmente en el caso de la EPJA) y conseguirlo de una manera moralmente aceptable (Fenstermacher, 1989). Pero como plantea Lundgren (1992) el problema de la comprensión del *curriculum* es entre teoría y práctica (el texto) a la vez que entre educación y sociedad (el contexto en el que tiene lugar la enseñanza). (Marhuenda, 2000)

Tomás Tadeu Da Silva (1999) propone resaltar una concepción del *curriculum* que se sostenga en una noción dinámica de cultura, entendida en términos de creación, de producción que se da en un contexto de relaciones de negociación, de conflicto y de poder. Siguiendo a Da Silva (1999), entender al *curriculum* como "práctica cultural y como práctica de significación" implica situarse en

un espacio entre la reproducción cultural, que toda práctica educativa posee, y la producción cultural y social que se construye en esos lazos constructivos que suceden en la práctica pedagógica, cualquiera sea la forma que ésta adopte.

Este tipo de definiciones no son menores, a pesar que pueda parecer que quedan en el púlpito de las declamaciones, son sustantivas; ya que establecen posiciones sobre la enseñanza en el sistema educativo y pueden operar como orientadoras de la formación, y de las acciones de los actores del sistema. Tal como sostiene Ulf Lundgren (1992: 75) "Cualquier *curriculum* se justifica a sí mismo", lo cual reverbera sobre esta concepción del *curriculum* que combina tales justificaciones y definiciones con su desarrollo, lo que se despliega en efectos del conjunto de relaciones que hacen posible la enseñanza y los procesos de aprendizaje en contextos organizacionales locales. En este sentido se puede resumir una idea bastante difundida, que para llegar a un punto hay varios caminos posibles (¿infinitos?), el *curriculum* debe no sólo permitir sino fomentar esas variaciones.

A riesgo de caminar por un sendero rispido, tal vez desafiante, se puede intentar una aproximación al tema y problema del *curriculum* de la EPJA desde un texto ajeno al campo específico, propio de la didáctica y la teoría curricular. Considerado por algunos como un clásico, Joseph Schwab en 1969 publica un artículo donde propone una modalidad "práctica" y un método "deliberativo" de atacar los problemas curriculares que, considera, permiten salir de la esclavitud de las teorías y las modas del momento.

El método deliberativo (Schwab, 1983; Reid, 1979) propone el razonamiento práctico sobre los problemas curriculares a fin de aportar criterios educativos que permitan el cambio. Desde su punto de vista, son los problemas que se encuentran en las propias prácticas los que deberían orientar las resoluciones curriculares, en deliberación entre los actores y con los problemas. Este es un cambio de paradigma del modelo tyleriano por objetivos, el cual dominó la escena educativa durante gran parte del siglo XX y que, aún hoy, está en la base del sentido común educativo. Schwab sostiene que esta nueva perspectiva "...exigirá descorrer las cortinas que hoy separan al psicólogo educativo, del filósofo, al sociólogo del especialista en pruebas, al historiador del administrador; requerirá nuevos canales que conecten la serie que va del maestro, supervisor y administrador escolar en un extremo a los especialistas en investigación en el otro." (1983: 208). En otro párrafo del mismo artículo el autor en su discusión sobre las "ineptitudes de la teoría" como espacio autosuficiente para la definición curricular dice:

"Un *curriculum* basado en una teoría de la personalidad individual que relega a último término a la sociedad, sus exigencias, y su estructura, o que las deja de lado enteramente, no puede ser otra cosa que incompleto y doctrinario, pues los indi-

viduos en cuestión son de hecho miembros de una sociedad y deben satisfacer las exigencias en algún grado mínimo, ya que su existencia y prosperidad como individuos dependen del funcionamiento de la sociedad. De igual forma, un *curriculum* que no se basa más que en un concepto de la necesidad o el cambio social debe ser igualmente doctrinario e incompleto, porque las sociedades no existen sólo para su propio beneficio, sino también para la prosperidad de sus miembros en tanto individuos. Asimismo, los alumnos no son simples mentes o personas con conocimientos, sino también manojos de afectos, individuos, personalidades, y gente que se gana la vida. No sólo interactúan en los grupos, sino que además poseen su propia vida privada". (Schwab, 1983: 201)

Estas apreciaciones se hacían hace más de treinta años sobre el *curriculum* en general, y son realizadas por fuera de las teorías críticas y radicales que gestaban su posterior apogeo y, como se decía más arriba, son realizadas por fuera del campo de la EPJA. Si estas proposiciones se ubican en la perspectiva propia de la EPJA (y en particular desde uno de sus principales mentores intelectuales, políticos y prácticos, Paulo Freire), se puede agregar que los estudiantes participan en la vida política y social de sus comunidades, que poseen saberes dignos de ser legítimos en el contexto educativo formal e informal, que para que se aprenda no se puede desconocer esta totalidad que es el sujeto, tanto individual cuanto colectivo. Así, el carácter deliberativo adquiere un nuevo significado y la necesidad metodológica se transforma en un imperativo político, técnico, y pedagógico de calidad y de ética para la construcción de un *curriculum* específico para la modalidad.

Para concluir estas notas generales sobre el *curriculum* a continuación se exponen una serie de dicotomías construidas por Cabo (2000: 30-31), quien sostiene que la cuestión central del *curriculum* de la educación de adultos se sitúa en algún espacio entre ellas:

- "entre lo que se piensa sobre la educación y la realidad educativa (Stenhouse, 1994);
- entre ámbitos que moldean el *curriculum* y actividades curriculares, entre intenciones y prácticas (Gimeno, 1992);
- entre posibilidad y realidad (Salinas, 1995);
- entre teoría y práctica, y entre educación y sociedad (Kemmis, 1988);
- entre los sistemas educativos y los sociales (Schubert, 1986);
- entre lo manifiesto y lo oculto (Torres, 1991, Apple 1989, Jackson, 1991, Giroux, 1990, 1993, Eggleston, 1980);
- entre un enfoque conceptual y un enfoque cultural (Grundy, 1991);
- entre el potencial universal transformador de la educación de adultos y el localismo de las disciplinas y las características del adulto (Griffin, 1983, 1987);



- entre principios y metas, entre directrices y prácticas, y entre intereses políticos y prácticos (Beltrán, F., 1991);
- entre la representación y la acción (Angulo, 1994);
- entre el proceso y contexto de producción y el proceso y contexto de reproducción (Lundgren, 1992)."

## El problema de la especificidad del *curriculum* de la EPJA

En una primera aproximación cuando se encara el tema de la especificidad de un *curriculum* de la EPJA se puede definir que para cada una de las fuentes del *curriculum* (Gimeno, 1986) hay rasgos que le son propios y distintivos. En primera instancia se pueden considerar las características del sujeto (individual y colectivo) partícipe de la modalidad, los jóvenes y adultos, en tanto son los atributos de estos sujetos propios del proceso educativo los que inciden en cómo se delimita el espacio curricular; luego (esta serie no implica necesariamente una cronología ni un orden de prioridad) se deben establecer los tipos y las formas del conocimiento que se distribuye y se construye en el espacio de la modalidad de la EPJA; además, en relación con los sujetos y el conocimiento, se debe tomar como fuente sustantiva el contexto social en el cual la modalidad se despliega y, finalmente, las particularidades pedagógicas y didácticas para la educación de personas jóvenes y adultas.

### *El sujeto pedagógico de la EPJA*

En cuanto a las particularidades del sujeto pedagógico para el cual está destinada la modalidad la Coordinación de Educación de Adultos ha producido un documento específico producido por el Dr. Aldo Almegeiras. Cabe destacar que la modalidad de la EPJA tiene como sujeto pedagógico privilegiado a aquellos que están fuera del sistema, que pertenecen a grupos de exclusión, en riesgo, grupos vulnerables, subalternos en el orden social actual, quienes no han podido finalizar sus estudios formales y sistemáticos en el marco del sistema educativo. En un sentido muy amplio se los puede considerar como parte de los sectores populares. Estos grupos son heterogéneos entre sí y en el interior de los mismos también se encuentran variaciones en sus características. Podría decirse que en otras modalidades de la educación, especialmente la que estamos denominando regular (provisoriamente por no contar con un concepto más preciso), también se trata con heterogeneidades. Sin embargo, en el caso de la EPJA es el movimiento continuo, propio de los grupos que debe atender, y las desventajas comparativas que poseen lo que marca el pulso de la dinámica educativa.

El término "adulto" es resignificado en el discurso pedagógico, y refiere a destinatarios que han sido marginados, excluidos, desafiados (en este caso del sistema educativo), en general, pertenecientes a sectores sociales vulnerables. En ese sentido su condición de adulto adquiere independencia de su edad cronológica (Rodríguez, 1996). Asimismo, es importante tener en cuenta que la población joven y adulta en la Argentina, en las últimas décadas, ha sufrido transformaciones en sus identidades. Categorías tales como los "nuevos pobres", definen aquellos sujetos que en el proceso de polarización social, atravesada por la creciente heterogeneidad social, tanto de las situaciones como de las posiciones, quedaron desafiados de los ámbitos sociales estructurantes (trabajo, seguro social, familia, educación, entre otros) (Svampa; 2003).

Tal como sostiene Nespereira (2006a; 2) "un diseño curricular además de configurarse como producto de una selección de contenidos tomados de un universo cultural y de un conjunto de decisiones acerca de cómo organizarlos, secuenciarlos y enseñarlos, supone una concepción precisa sobre las características de la población a la que se aplica el diseño y que está relacionada, particularmente, con la interpretación acerca de cuáles son sus necesidades. *En este sentido, las necesidades de los adultos que asisten a estos servicios son cualitativa y cuantitativamente diferentes a las de los niños y adolescentes.*" (subrayado original). En referencia a las propiedades del aprendizaje de los adultos Nespereira (2006a; 2) sostiene que "las variables bio-psicológicas que intervienen en los procesos de aprendizaje de los adultos difieren sustantivamente y merecen ser atendidas con procedimientos acordes a ellas. *Existe suficiente evidencia sobre las características evolutivas de los diferentes periodos de la vida de una persona y de su influencia decisiva sobre el comportamiento y la cognición, las que deben ser considerados en cualquier trayecto de formación*".

Finalmente la autora define: "Difícilmente un *curriculum* pensado y diseñado para la educación de niños y adolescentes pueda atender a las particularidades señaladas y propender a una oferta diversificada que responda a la demanda real de los destinatarios de la modalidad. Esto supone *la necesidad no sólo de un diseño específico sino también de una organización institucional capaz de articular estas demandas.*"

### *El conocimiento y el curriculum de EPJA*

Se puede entender como otra característica propia y sustantiva de la EPJA a los tipos y formas del conocimiento que se distribuye y construye en el espacio de la modalidad. La construcción de las fuentes del conocimiento y los saberes en la conformación del *curriculum* de la modalidad incorpora algunas particularidades que deben atenderse. Por una parte, se puede considerar el conjunto de

la producción cultural y científica ya recontextualizada para los espacios escolarizados de la formación como un elemento de referencia, si bien no debería ser tratado como el principal. El campo de producción científica y la producción cultural de una comunidad, una región, aparecen como fuentes privilegiadas antes que sus versiones recontextualizadas en los sistemas educativos.

La EPJA incorpora en sus diseños curriculares, además de las fuentes ya referidas (y lo hace de hecho en las transacciones que se dan en el desarrollo curricular), los saberes no codificados que tienen los grupos de estudiantes y que circulan en los contextos de realización de las prácticas pedagógicas. Saberes vinculados a la vida cotidiana y a la experiencia social, política, laboral, económica, cultural de los contextos de cada grupo de participantes de la EPJA, así como saberes y conocimientos que circulan a nivel societal y que se reconfiguran en la experiencia pedagógica de los jóvenes y adultos.

Aquí se puede retomar el concepto de conocimiento "no codificado" como diferenciado del conocimiento producido en el marco de los parámetros y cánones de las ciencias y las modalidades sistemáticas de producción del conocimiento académico. Este conocimiento "no formal" es el conocimiento que se pone en operaciones en la vida cotidiana, en la vida social y laboral de los sujetos. Este conocimiento no tiene un método de construcción ni cánones o procedimientos preestablecidos en los cuales se asiente su validez. Está inscripto en las experiencias, en las prácticas, en las identidades de los grupos y de los individuos, en las relaciones sociales, en la cultura.

Desde otra perspectiva, y en concordancia con lo referido más arriba, la EPJA tiene como característica sustantiva el tomar formas de conocimiento muy variados, y no sólo nutrirse de las disciplinas científicas para sus *curricula*. A partir de esto, y en relación con las pedagogías propias de la EPJA (que se expone más adelante), la construcción curricular basada en la comunidad o en la investigación participativa (Freire) propone centrar la atención en problemas locales y requiere el aprendizaje y dominio de capacidades y habilidades particulares, así como de información y procedimientos de indagación y de aprendizaje que conformen el núcleo duro de un *curriculum* específico, que se inscriban en una relación de integración con saberes de orden general y conocimientos científicos.

No puede dejar de mencionarse la formación para el trabajo como un eje sustantivo de la EPJA, en lo que refiere al conocimiento a ser transmitido. Esta formación para el trabajo debe ser entendida en varios planos: Por un lado,

1 Éste refiere al concepto desarrollado inicialmente por Marcuse (1968) de conocimiento "no formal", también trabajado por Arendt, puede hallarse trabajado para el área de educación de adultos por Jarvis (1989) y por Cabo (2000)

como conocimiento crítico de los contextos económicos, tecno-productivos, de organización del trabajo, de las relaciones de fuerza en la que los trabajadores se inscriben. Por otro lado, la formación para el trabajo en el marco de la EPJA se debe orientar a la formación técnico profesional y no sólo a la transmisión de información sobre el trabajo en general. Este imperativo se traduce en la formación específica para la intervención técnica en procesos productivos que se inserten en la economía local, regional y nacional. Esto no implica que sea "el mercado" y sus demandas (tal como fue sostenido por los discursos oficiales durante la década del ochenta a nivel internacional y en la década del 90 en América Latina y específicamente en la Argentina); para ser más precisos, las empresas con representaciones corporativas, quienes definen las orientaciones de formación de los jóvenes y adultos<sup>2</sup>. Tampoco significa que se desatiendan los procesos económicos y socio-tecno-productivos en los cuales está inserto o pretende insertarse un grupo determinado de población.

Otro elemento a considerar en la construcción de los contenidos de la EPJA son los propios intereses y preguntas de los partícipes de esta modalidad, los cuales deberían estar en un lugar de privilegio a la hora de seleccionar los contenidos. Estos grupos pueden (probablemente luego de un proceso de participación sistemático y genuino) establecer criterios que permitan priorizar formas y tipos de conocimiento que se constituyan en elementos propios del *curriculum*, y no sólo como "excusas metodológicas" que terminen en pura demagogia o falsos controles sobre la selección del contenido.

Las disputas sobre el conocimiento legítimo a ser transmitido por el sistema educativo emergen con mayor fuerza en la EPJA. Los campos de recontextualización<sup>3</sup> y los modos de "pedagogizar" el conocimiento y saberes producidos por una sociedad o por un conjunto de comunidades en un momento dado (Bernstein, 1998) poseen características muy específicas, entre otros rasgos, por los requerimientos acuciantes de las poblaciones a atender, por las sociedades que, como la nuestra, tienen grandes sectores de población sin acceso a formas productivas del conocimiento. En esta línea de reflexión cabe subrayar

2 Como dice Basil Bernstein (1998: 96) en su análisis de lo que llama "Identidades pedagógicas descentradas de mercado": la transmisión surge para producir una identidad cuyo producto tenga un valor de cambio en el mercado. La atención se centra en los *inputs* que optimicen este valor de cambio. Nos encontramos con una cultura y un eotexto orientados a facilitar la supervivencia del más adaptado, de acuerdo a demandas del mercado. La atención se centra más en el corto plazo que en el largo plazo, en lo extrínseco que en lo intrínseco. en la explotación de las aplicaciones profesionales, más que en la exploración del conocimiento. En este caso, la transmisión considera el conocimiento como moneda, y como moneda que debe influir con facilidad hacia donde haya demanda."

3 Este concepto, desarrollado por Basil Bernstein, se refiere a los espacios donde agencias y agentes diversos (del Estado y externos a él como institutos de investigación pedagógica, editoriales, etc.) disputan la regularización de los discursos pedagógicos, especialmente en la definición del discurso pedagógico oficial (Bernstein 1998).

la necesidad prioritaria de que los saberes y conocimientos se orienten a la posibilidad de la producción del conocimiento, como una perspectiva en el marco de las propuestas de aprender a aprender para el mediano y largo plazo con sentidos instrumentales para el presente pero diferenciada. ¿Por qué diferenciada? Básicamente porque las propuestas vinculadas al lema "aprender a aprender" han tenido inscripciones políticas, ideológicas y metodológicas muy diversas, entre las que se pueden identificar las propuestas oficiales de organismos internacionales y nacionales en el marco del denominado neoliberalismo.

Como plantea la pedagoga y educadora de adultos Rosa María Torres "La vida cotidiana misma se ha complejizado, y con ella los mensajes que todo individuo, en la ciudad y en el campo, requiere codificar y decodificar para resolver problemas elementales de la supervivencia, la familia, el trabajo, la salud, la participación, la convivencia social, el ejercicio de la ciudadanía, y los aprendizajes permanentes involucrados en todo ello".

### *Conocimiento, Capacidades y Competencias*

Desde la perspectiva planteada aparece como una posibilidad, para la definición de curricula específicos de EPJA, el enfoque puesto en la capacidades y los contenidos (información, procedimientos, etc.) que se requieran para su adquisición, reflexión y uso, antes que sostenido exclusivamente en las disciplinas organizadas por materias en el formato tradicional de la educación formal institucionalizada. En el desarrollo hecho hasta aquí, sobre las características de los participantes de la EPJA y de las formas y tipos de saberes y conocimientos a considerar en la construcción de un *curriculum* específico, se ha planteado la necesidad de incorporar elementos asociados a las praxis de estos sujetos y a los requerimientos locales y comunitarios, en una proyección colectiva y temporal, es decir que no se "consuman" en el individuo aislado y en su presente inmediato.

Como trasfondo de lo expuesto se puede percibir el debate sobre las competencias educativas. Si bien en este texto no es posible realizar una cobertura extensa sobre el tema, cabe realizar algunos comentarios. El debate que se plantea fue instalado, en la Argentina, con la utilización del concepto de competencias educativas por fuera de los marcos teóricos del cognitivismo, en el contexto de la implantación (por parte de programas de gobierno originados en países anglosajones) de tecnologías pedagógicas con base en el desarrollo de habilidades "entrenables" de sustento neoconductista. Uno de los primeros movimientos en este sentido fue realizado por el gobierno federal de los Estados Unidos de Norteamérica, en la década del ochenta, en un texto denominado "Skills for productivity" y el programa "SCAN 2000", donde se detallaban estudios para la

detección de habilidades específicas requeridas para recolocar en una posición de competitividad a "la fuerza de trabajo" de ese país frente al avance, en particular, de las economías asiáticas.

Es interesante visualizar los procedimientos y reconfiguraciones que el concepto de competencia ha tenido, el uso recontextualizado oficialmente de las denominadas "competencias profesionales" o laborales, luego aquellas definidas como transversales, generales y específicas. Habría que revisar el uso del término competencia en lingüística, pasando por el uso de diferentes corrientes psicológicas y de, las ahora llamadas, ciencias cognitivas. También debería estudiarse detenidamente aquellos usos que Chomsky, Piaget, Vigotsky mismo, la Gestalt, entre otros, hicieron del concepto. Sin embargo, el uso del término, en el contexto de la formación de adultos y formación profesional, se asoció en sus significados, sus usos y sus efectos a las teorías conductistas o a formaciones llamadas holísticas. Estas teorías y sus usos adquieren finalmente un formato visible en lo que se denomina "la evidencia final de desempeño", que abreva en saberes y conocimientos del empirismo educativo y teorías conductistas. A la hora de operar con las denominadas "competencias profesionales" o competencias de bajo nivel de dificultad parecen más útiles Gagne y Mager, que los trabajos de Emilia Ferreiro sobre habla y escritura como competencias de producción de significados.

En otro sentido del uso del termino competencias, más asociado a capacidades y cognición, encontramos los desarrollos realizados por autores como Perrenoud o Ronald Barnett (éste último trabaja específicamente sobre formación de profesionales universitarios). En este sentido, y tal como se plantea en el documento "Gestión curricular para la educación de jóvenes y adultos" (Coordinación de Adultos, MECyT, 2006) hay diversas posiciones, críticas y defensas de estas perspectivas. Sin embargo, y siguiendo con lo planteado en el mencionado documento, "se reconoce, entonces, el valor dado a los saberes considerados socialmente significativos y el valor inherente a los sujetos como productores de cultura. Cultura como representación de las experiencias vividas, de las tecnologías usadas y de las prácticas hechas en un contexto de relaciones desiguales que los grupos sociales establecen en un momento de su historia particular. Es ésta, además, instrumento de transformación social a través del uso del lenguaje y otros recursos materiales y depende de la fuerza y dinámica de los grupos, la definición y alcance de sus objetivos. Como tal, la cultura no es única, por el contrario, existen culturas que expresan intereses distintos y acceso desiguales a los recursos y a modos de relación social de los que dispone la sociedad en la que se vive<sup>4</sup>."

4 Estos conceptos hacen referencia a la perspectiva freireana. Freire. Paulo. La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación, Ediciones Paidós, Barcelona. 1990. Introducción y Cap. 7.

El problema político y técnico es la definición curricular para la EPJA centrado en los sujetos, contemplando las realidades locales y focalizado en capacidades (entendidas en un sentido amplio), que permita a los sujetos actuar reflexivamente de modo individual y colectivo en los contextos presentes y futuros. El foco en las capacidades no desconoce la necesidad de las formas y tipos de saberes y conocimientos, de los cuales ya se ha expuesto, que permitan su participación crítica y activa en la vida social, cultural, política y económica.

### *Pedagogía de EPJA y curriculum*

Es necesario, ahora, tomar como objeto la última de las fuentes que se exponen, y que particulariza al *curriculum* de la EPJA: la pedagogía, o para algunos la "andragogía". Es posible dar un paso más y ubicar a una pedagogía de la EPJA dentro del contexto de la "educación popular"<sup>5</sup> con las consecuentes implicancias políticas y técnicas. Puestos en perspectiva y realizando una síntesis, tal vez un tanto brutal, los paradigmas ortodoxos de educación de adultos infantilizan al educando, entienden a la educación para personas jóvenes y adultas como una respuesta al fracaso escolar de los individuos en la infancia o la juventud, consideran a la enseñanza como un proceso de inculcación sobre tablas rasas donde inscribir la letra del "buen ciudadano" occidental, obediente según su posición en la estructura social, con la información básica, la alfabetización básica, la formación básica para un empleo discreto, en estos marcos pedagógicos el status de trabajador o desocupado o "riesgoso" o pobre significa la necesidad de colocar a los sujetos en un dispositivo educativo que los "convierta" en "menos riesgosos", "empleables", asimilados, adaptados, etc.

Desde el campo de la educación popular, donde se ha construido en las últimas cuatro décadas una pedagogía específica para la EPJA, es inevitable señalar y subrayar los aportes realizados por Paulo Freire. Si bien no es el objeto de este trabajo profundizar en la pedagogía "freiriana", cabe detenerse en algunos de los aportes centrales al campo de la pedagogía que se constituyen en una referencia sustancial para la consideración de un *curriculum* para la educación de jóvenes y adultos.

La "educación como práctica de la libertad", una "pedagogía del oprimido", una "pedagogía para la liberación", una "pedagogía de la pregunta", una "pedagogía de la autonomía", una pedagogía que no elude su carácter político y compro-

5 Se puede entender a la "educación popular" en tanto la perspectiva pedagógica y también como movimiento social. Para una definición conceptual desde una perspectiva pedagógica ver Carlos Alberto Torres (1995). Para un análisis histórico social de la "educación popular" ver Puiggrós (1998).

metido con los grupos y sectores con los cuales participa. Estos son algunos de los nudos fundamentales de esta pedagogía, que puede sintetizarse en un pasaje de su "Pedagogía del oprimido", que ya está inscripto en la cultura propia de la educación popular:

"La educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir conocimientos y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación bancaria, sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes, educador, por un lado; educando por otro. La educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador - educando. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible." También se puede ejemplificar, sólo a modo de un muy breve vistazo, con algunos principios que Freire (1993:79-80) sugería para la actividad docente:

- PRIMERO: Los educadores son sujetos de su práctica, que crean y recrean para reflexionar los eventos y trabajos del día-a-día.
- SEGUNDO: El desarrollo profesional del educador debe ser continuo y sistemático, porque la práctica es hecha y rehecha.
- TERCERO: La Práctica pedagógica requiere una comprensión de los orígenes del conocimiento, o sea, como el proceso del conocimiento se desarrolla.
- CUARTO: El programa del desarrollo profesional del educador es un requisito del proceso de la reorientación curricular de las escuelas.

Esta pedagogía, como toda, implica una noción de sujeto pedagógico (docente - estudiante), una noción de conocimiento, una noción de relaciones entre educación y sociedad, pero en este caso coloca estas nociones en el centro de la discusión y como parte misma de la praxis educativa. Una pedagogía para la EPJA basada en desarrollos de la educación popular posee una particularidad que le da identidad, aunque en algún sentido la pueda compartir con otras corrientes, es el hecho de haber sido construida en una praxis con jóvenes y adultos. Si bien se ha elegido la figura de Freire como epítome de la pedagogía propia de la educación popular, ésta ha sido construida a lo largo del tiempo en las prácticas de educadores y personas jóvenes y adultas, más o menos organizadas, con mayores o menores niveles de sistematicidad, pero tal como establecen sus propios principios se ha construido con los participantes del proceso educativo<sup>6</sup>.

6 Ver entre otros Toubes (2006). Rebellato (1998 y 2000).



Los elementos hasta aquí señalados tienen un correlato directo en entender a la EPJA como una educación que permita y promueva la distribución igualitaria de los conocimientos, sin entenderla como compensatoria de lo no concluido en la infancia o juventud, sin entenderla como terminal sino como parte de un proceso individual y colectivo que apunta a la participación ciudadana, laboral, económica, política, cultural con sentido crítico a lo largo de toda la vida.

### *Criterios específicos para un currículum de EPJA*

Luego del breve repaso por los que se consideran fuentes centrales para la conformación de un *currículum* específico para la EPJA, se está en condiciones de realizar una enumeración general de algunos criterios con alto grado de consenso sobre las características y estructura de un *currículum* específico de la EPJA (muchos de las cuales ya se encuentran presentes en la nueva Ley de Educación Nacional 26.206, particularmente el artículo 48). Se podría afirmar que se espera un *currículum* que sea flexible, integrado, modularizado, con el foco en las características de los sujetos joven y adulto, con fuertes vinculaciones intersectoriales y raigambre local, que forme profesionales para el mundo del trabajo, que facilite la participación democrática de los estudiantes y de los docentes<sup>7</sup>, que contemple los saberes adquiridos en el sistema educativo previamente por los estudiantes así como aquellos adquiridos fuera del sistema, con fuerte formación en saberes básicos y con la incorporación de saberes especializados producto del desarrollo social, cultural, científico, técnico y tecnológico.

Siguiendo lo planteado por Nespereira (2006b) se puede establecer que el *currículum* específico debería poder ser equitativo en la distribución de saberes, capacidades y conocimientos así como en la distribución de certificaciones que se otorgan en el sistema regular; tendría que promover la tematización de problemáticas del contexto local (proyectos comunitarios locales, articulaciones intersectoriales e interinstitucionales), acorde con la heterogeneidad de grupos, de sectores, de edades, de género, de diferentes culturas, etc; con una organización flexible, en términos del estudiantado; que procure, paulatinamente, brindar grados de opciones dentro de un trayecto ajustado a sus necesidades, en relación con el tiempo que necesite cada sujeto o grupo de sujetos (su distribución y duración); y con la complementariedad de modalidades de aprendizaje (presencial y a distancia); debería ser de carácter integrado (también en el sentido de interdisciplinariedad planteado por Freire), a partir de hacer disponibles diversos ámbitos de formación que respondan a tipos genéricos de demandas de los adultos y que integren los conocimientos de

7 Al mencionar participación se requiere especificar que esta acción no se entiende como formal o superficial, sino que tiene un sentido muy profundo y central en un *currículum* de EPJA. Ver Sirvent y los trabajos de la pedagoga Amanda Toubes.

tipo disciplinar; es necesario que un *curriculum* específico tome como un conjunto, con sentido de unidad, a todos los ciclos y niveles educativos, con un creciente grado de complejidad según las exigencias del estudiantado y los proyectos en desarrollo, articulando con formación profesional. Se debería poder integrar de manera dinámica el juego de instancias escolarizadas y desescolarizadas, formales e informales, sistemáticas y asistemáticas, promoviendo el desarrollo de la comprensión relacional necesaria para una estrategia educativa "descosificadora" y "destrivializante" de lo cotidiano. Tal como se señaló antes, un *curriculum* de EPJA requiere ser participativo y democrático (valga la redundancia), trabajado con las comunidades, que recupere las problemáticas y aspiraciones de los diversos actores, así como que se oriente a la construcción de conocimientos de mayor grado de complejidad y organización a lo largo del proceso educativo.

La organización y estructuración curricular propia de la EPJA en su carácter específico debería seguir algunos principios o criterios que hagan factible la realización de los rasgos antes señalados. Entre ellos se puede identificar la necesidad de asegurar la movilidad de los estudiantes, acceso, permanencia y reingreso en diferentes momentos del año, sin seguir, necesariamente, el calendario de la educación regular; la disponibilidad de dinámicas de funcionamiento que respeten los ritmos y estilos individuales de aprendizaje de los estudiantes tanto a nivel individual cuanto grupal. Otro criterio central en un *curriculum* específico es la optatividad o, mejor dicho, la posibilidad real de que los estudiantes puedan elegir entre recorridos diversos de formación, que mantengan la cualidad de homologables o equivalentes entre sí.

Otro criterio que esta organización curricular debe, también, contemplar, permitir y favorecer es el reconocimiento de los saberes adquiridos previamente por los sujetos tanto dentro cuanto fuera del sistema educativo, de manera sistemática cuanto asistemática, certificada o sin certificación. Este criterio tiene importantes implicancias de orden institucional, pero antes que ellas debe ser considerado en la construcción curricular misma. En el proceso de diseño y deliberación del *curriculum* deben tomarse recaudos que permitan la acreditación de saberes previos. Los saberes y capacidades que poseen los sujetos no están ordenados según la codificación que hacen la *curricula*, están dispuestos de manera sincrética, sin las formalizaciones que establecen los sistemas educativos, sin secuencias con sostén teórico. Por esto es que el *curriculum* debe disponer de una dinámica que permita que los saberes que poseen los jóvenes y adultos puedan ser reconocidos y homologados a las unidades de contenidos o formatos organizativos que se adopten.

Uno de los rasgos ya señalados como de cierto consenso en el campo es la organización modular. Para referirnos a ella utilizaremos la argumentación que propone Gimeno Sacristán (1991) para tomar la opción de una estructuración de este tipo.

- A. Facilita la motivación del alumno que puede apreciar los contenidos con mayor coherencia al verlos relacionados con determinados núcleos de conocimientos.
- B. El módulo permite establecer relaciones entre contenidos diversos que se podrían conectar más difícilmente si el mismo profesor los tratase en diferentes momentos o distintos profesores los abordan en materias y horarios diferentes. La enseñanza modular reclama conexiones entre especialistas cuando se trata de un nivel que exige competencias científicas más elaboradas por parte de los profesores, pero es un recurso para lograr la relación entre parte del profesorado. Es un medio de progresar hacia un *curriculum* de código integrado.
- C. El módulo permite no sólo relacionar contenidos intelectuales, sino conectarlos con actividades prácticas, destrezas diversas que no suelen depender de contenidos específicos. Los módulos dan lugar a plantear una actividad metodológica potencialmente más variada, integradora de recursos diversos, materiales, medios audiovisuales, etc. así como hacer más tolerable el aprendizaje de contenidos que, siendo estrictamente necesarios, son más difíciles para motivar al alumno cuando se le proporcionan descontextualizados de otros aprendizajes. En este sentido, los módulos reclaman de forma natural ciclos de acción prolongados como una unidad metodológica, tratamiento en horarios coherentes, etcétera.
- D. Favorece la ordenación del trabajo dentro de la clase y en los centros, en grupos de diferente nivel y ritmos de progreso, recurso fundamental para facilitar el tratamiento de la diversidad y diferencias entre los alumnos. En otro lugar fundamental, la idea de que una organización modular dentro de áreas o materias puede ser un recurso, menos discriminatorio que otros, de tratar la diversidad de alumnos dentro de un nivel educativo o de un mismo grupo de ellos. La estructura modular de una materia o área permite distinguir partes esenciales comunes para todos de partes equivalentes pero diferentes entre sí que pueden ser objeto de elección para los alumnos, establecer módulos de desarrollo para alumnos más aventajados, etc. Es una fórmula para organizar la optatividad.
- E. El módulo marca ciclos de actividad para contenidos con una coherencia interna, acota el significado de ciertos objetivos y parcelas curriculares, lo que puede dar lugar a programas de evaluación que realiza el profesor, diagnosticar el proceso del mismo y regular la promoción dentro del sistema escolar.
- F. El módulo, como unidad intermedia entre tópicos parciales y materias o áreas de curso completo, es una ayuda reguladora para la propia actividad del profesor.

Todos los aspectos hasta aquí señalados no son auto-suficientes, requieren de condiciones específicas para su realización, más adelante se los pondrá en relación con las dimensiones normativa, organizacional y con lo que sucede en las prácticas pedagógicas locales.

## | Sobre la validez y legitimidad de los certificados en la EPJA

Por último, para analizar la problemática de un *currículum* específico pareciera necesario sortear la discusión que se plantea en relación con la equivalencia de los certificados formales de EPJA con titulaciones de la educación regular. A de considerarse en el contexto de la formalización de estructuras de EPJA que otorgan certificaciones de nivel educativo completo, habilitantes para la continuidad de estudios, especialmente hacia el nivel superior.

En esta discusión ha primado una posición que define la necesidad de realizar equivalencias entre los planes de estudio del nivel primario y secundario "regular" y los planes de EPJA. Desde esta perspectiva se postula el requisito de contrastar planes de estudios y programas de asignaturas, es decir, cantidad de horas y contenidos prescriptos. De este modo se obstaculiza cualquier intento de construir la modalidad de EPJA como particular y específica, puesto que sólo se harán comparaciones en las cuales quedará el *currículum* de adultos como un paño cercenado de contenidos sobre el fondo de los planes de estudios regulares o como un collage con baja legitimidad. Así, se construye una relación jerárquica donde el *currículum* de la EPJA resulta subordinado al *currículum* de la educación regular.

Cabe destacar que entender como única forma de organizar las prácticas de la enseñanza la de la educación regular es considerar que el sujeto que estudia, que aprende en los sistemas educativos es uno, único e invariable. Se requiere considerar, sin duda alguna, al sujeto de la educación en cuestión, así como sus contextos. En este sentido se puede referir que los contextos de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, no son los mismos, en el sentido de su desarrollo vital, en un sentido vertical, así como no son similares los contextos socio-económicos - culturales - políticos entre grupos y clases sociales, en un sentido horizontal. Suponer que la educación regular es el paradigma es desconocer las responsabilidades que el Estado tiene frente a aquellos que han quedado excluidos o marginados de los circuitos de escolarización regular.

Los procesos sobre la selección, organización, secuenciación, definición de ritmos de aprendizaje y criterios de evaluación son muy complejos, entre otras se pueden relevar intervenciones de política educativa, intervenciones de orden técnico, administrativo, pedagógico; cada intervención abre espacios para mediaciones ideológicas no siempre con la misma orientación de sentido.

La codificación curricular del conocimiento no puede ser entendida como un fenómeno de toma de decisiones en manos de unos pocos agentes del sistema educativo (o externos a él) en un espacio y un tiempo delimitados claramente. Por el contrario, la selección, organización, secuenciación definición del ritmo

de aprendizaje y criterios de evaluación se asientan en "campos de lucha" por el dominio del conocimiento y saberes legítimos a ser transmitidos (Bernstein, 1998; Apple 1979; Lundgren 1992; Gimeno 1992).

En términos generales, algún "sentido común" del sistema educativo asigna a estos procesos una "Racionalidad" absoluta que no se verifica en el espacio de las realizaciones del *curriculum*. Sin embargo se puede afirmar que los campos en los que se dirimen las tensiones sobre el *curriculum* son diversos y compuestos por muy variados actores que van desde el funcionariado hasta los docentes, desde intelectuales hasta corporaciones, desde organizaciones del campo simbólico hasta organizaciones del campo económico, etc. La estructuración curricular, entonces, debe entenderse en este complejo panorama de disputas, posiciones y acciones diversas.

Retomando la problemática de la construcción o conformación de un *curriculum* específico para la EPJA, se encuentra la necesidad de que el diseño curricular mismo tenga legitimidad (Lundgren, 1992; 109-ss). Se puede plantear primero una legitimidad hacia dentro del sistema educativo, de modo que este *curriculum* específico no sea evaluado por los actores y agentes del sistema como "de segunda", de baja calidad, que viene sólo a compensar la deuda social con la población. Una indicación de legitimidad al interior del sistema se lograría, entre otros elementos, si en un establecimiento cualquiera al ingresar egresados de la modalidad no encuentran dificultades en la prosecución de sus estudios, y que los actores docentes y directivos de la institución receptiva estén dispuestos a encontrar en estos estudiantes condiciones suficientes para los nuevos estudios.

También se requiere de legitimidad externa al sistema, la cual no es posible si no se da la primera aunque no sea condición suficiente. Esta legitimidad puede identificarse, entre otros indicadores, en el valor asignado en el mercado de trabajo a estas certificaciones, pero este valor se configura por variables muy complejas y que exceden el espacio educativo a pesar de incidir sobre él fuertemente. En este sentido el valor social de la educación en sí misma por parte de una sociedad en un momento dado es fundamental a efectos de entender los procesos de construcción de legitimidad de un *curriculum* y de un certificado.

Considerando ambas legitimidades, externa e interna, hay que destacar el valor que los propios estudiantes le asignen al *curriculum*. En este sentido, el estudiantado constituye un colectivo sustantivo a la hora de sopesar la legitimidad que posee un certificado y un *curriculum* en particular. En el caso de la EPJA la valoración dada por el estudiantado es central, por esto también, como se señala más arriba, es fundamental la participación real de los jóvenes y adultos en el proceso de definición curricular.

También se debe considerar la factibilidad de realización del *curriculum* específico, en relación con la disponibilidad de recursos tecnológicos,

bibliográficos, de recursos simbólicos y físicos, esto es que haya docentes formados para dictarlo, que haya condiciones organizacionales para su realización, que las regulaciones normativas no sólo no impidan su desarrollo sino que lo favorezcan, que se disponga de los materiales y las tecnologías que requiere, etc. A continuación se tratarán algunos de estos temas.



## Condiciones para la realización de un *curriculum* específico de la EPJA

Al analizar las condiciones necesarias para el desarrollo de un *curriculum* específico se enfrentan las tensiones entre éste, las prácticas pedagógicas locales (en cada aula y establecimiento) y las condiciones normativo institucionales requeridas para su realización. Esta conversación, como ya se ha planteado reiteradamente, debe desplegarse en el contexto de la reconstrucción de la especificidad de la modalidad de la EPJA y la necesidad de establecer acuerdos perdurables que tengan reflejo tanto en documentos, cuanto en normativa, pero sobre todo que se pueda continuar el camino donde se vislumbren modificaciones en la vida de las aulas.

En cuanto al proceso de definición curricular cabe señalar que, "un somero análisis sobre lo que se hace para elaborar, implantar y desarrollar el *curriculum* nos dice que en esos procesos concurren multitud de acciones fuera de las instituciones escolares y dentro de ellas, unas de carácter pedagógico y otras no, que determinan la práctica real: se prescribe desde los ámbitos político - administrativos; se ordena dentro del sistema educativo según especialidades, ciclos y cursos; se decide lo que es para todos y lo que es optativo; se diseña antes de que llegue a los profesores a través de orientaciones administrativas; es objeto de organización y diseño en los centros (adscripción de profesores a especialidades, organización de profesores por asignaturas o para varias de ellas, se prevén horarios condicionantes de la actividad, módulos de tiempo con diferente valor, se adoptan líneas metodológicas en seminarios o departamentos, se da prioridad a partes de los programas, etc.); el *curriculum* lo modelan los profesores en sus planes y en su práctica metodológica; sobre el *curriculum* deciden las editoriales de libros de texto al concretar directrices generales, dado que las prescripciones son siempre interpretables y flexibles; los profesores evalúan el currículum, a veces por pruebas de homologación externas; el currículum es objeto de políticas y tácticas para cambiarlo. Entre todos esos procesos se dan dependencias e incoherencias, porque cada ámbito de actividad práctica tienen una cierta autonomía en su funcionamiento." (Arnold, 2004)

Desde otra perspectiva se debe prestar atención a las implicancias y relaciones que se establecen entre el *curriculum*, las prácticas pedagógicas y los aprendizajes que se producen en los entornos pedagógicos sistemáticos que producen, entre otros elementos, el *curriculum*. La estructura y organización curricular, la selección de los contenidos, el ritmo que establece para los aprendizajes, los criterios de evaluación y éxito que establece regulan las formas del trabajo pedagógico, el tipo de relaciones sociales que se establecerán entre docentes y estudiantes, entre estudiantes, de ambos con el conocimiento y con el contexto.

Las formas y realizaciones curriculares definen una división del trabajo, unas jerarquías de tipos de conocimientos legítimos sobre los que no lo son, jerarquías entre los sujetos, ordenamientos morales de vinculación interna y externa al espacio pedagógico. La simple categorización de un estudiante que se ausenta como "irresponsable" o de otro como "lento" porque tiene un ritmo de aprendizaje diferente al esperado por los planes oficiales, puede definir la vida educativa de una persona. El poder de incidencia de las experiencias educativas en las subjetividades de los sujetos es muy alta y es una responsabilidad del Estado y de los educadores prestar la debida atención a estos aspectos. Ahora bien, esta atención no debe localizarse solamente en la motivación y particularidades del docente, deben estar aseguradas en el *curriculum* y en las condiciones institucionales que lo hacen factible en sus realizaciones.

Estas condiciones institucionales se refieren tanto a las formas de estructuración de las organizaciones educativas de la EPJA cuanto a las normas que ordenan la modalidad, en relación con el acceso a los cargos docentes y directivos, a las formas de gobierno de las organizaciones educativas, a los reglamentos que ordenan la vida organizacional y académica, a los formatos de gobierno desde el sistema a la modalidad. Puede parecer, a primera vista, que el gobierno del subsistema o de la modalidad EPJA, es algo muy lejano de lo que sucede en un espacio local de interacción pedagógica (sea un aula, un centro de alfabetización, un taller de oficios). Sin embargo, los docentes, especialmente, saben que las formas de gobierno del sistema inciden en sus prácticas y en lo que sucede con los estudiantes. La definición acerca del espacio utilizado por una escuela de adultos (por ejemplo, si funciona en un establecimiento preparado para la educación de niños y con normas diseñadas para esa educación) incide de manera directa en lo que sucede con los estudiantes adultos.

Si se comienza una conversación sobre el gobierno de la modalidad de EPJA tomando como punto de partida lo establecido para la educación regular, se distorsiona el debate y se impide (o al menos dificulta), la posibilidad de arribar a una institucionalidad propia de la modalidad. El punto de partida debe estar en el propio espacio de la educación para jóvenes y adultos. En este mismo sentido,

el gobierno del subsistema requiere el respeto por las particularidades que se desarrollaron anteriormente en referencia al *curriculum* de la modalidad.

Al postular la necesidad del carácter deliberativo del *curriculum* para la EPJA, por las características propias de los sujetos pedagógicos, por un imperativo metodológico y por opción político pedagógica se está definiendo un criterio sobre el control del conocimiento a ser distribuido. Este criterio tiene implicancias directas sobre los tradicionales formatos de gobierno del sistema y de las organizaciones educativas de jóvenes y adultos. En el marco de los debates sobre los formatos de gobierno de las universidades, se discute sobre las formas de elegir las autoridades, si el voto directo es legítimo, si desbalancea el "equilibrio" del gobierno o si implica un paso hacia la mayor democratización del espacio universitario. Por el contrario, cuando se habla de la EPJA en otros niveles educativos que no son el superior, pareciera "demencial" la participación real de los estudiantes en el gobierno de las organizaciones educativas.

La problemática del gobierno de las organizaciones y de la modalidad como subsistema tiene una vinculación directa con el difícil tema de la autonomía, autonomía de las organizaciones, de los docentes, de los sujetos pedagógicos. En cualquier conversación sobre EPJA es aceptable y hasta aconsejable referir a la necesidad de favorecer la autonomía de los sujetos, su criterio personal, en el marco de la formación de subjetividades críticas, no subordinadas. Sin embargo, cuando la conversación se traslada a cómo se construye la autonomía, el consenso ya no es tal. Además de las consideraciones pedagógico - didácticas acerca de cómo promover, formar, facilitar, construir (resulta difícil identificar el verbo adecuado) la autonomía, y en articulación con lo planteado más arriba, ¿cómo es posible plantear cualquier criterio de sujeto autónomo si no se le confía el gobierno del contexto en el cual se desarrolla la práctica pedagógica? En el mismo sentido, ¿por qué los docentes deben recibir instrucciones sobre cómo enseñar, con qué dispositivos concretos?; ¿por qué, en ocasiones, algunos docentes esperan dichas directivas?

Cabe señalar que autonomía no implica aislamiento ni individualismo. Autonomía refiere a la capacidad de autogobernarse y de tener un dominio reflexivo sobre las relaciones que se establecen con otros. En este sentido las formas de gobierno institucional, en particular los espacios de participación y de negociación, son fundamentales a la hora de entender el desarrollo curricular en el contexto de las instituciones de formación. Puesto que es en dichos espacios donde se ejerce la autonomía individual y colectiva, como espacios concertados donde los conflictos y las diversidades, propias de todo proceso formativo, se ponen a consideración pública. Estos sitios y procesos son en los que se pone en juego la autonomía, son los que sostienen la posibilidad de formar a sujetos reflexivos y autónomos, tanto como los contenidos de la enseñan-



za académica. Así, la definición de los espacios de participación y las temáticas sobre las cuales los diferentes actores participan es central para cualquier organización educativa, especialmente para aquellas destinadas a la formación de adultos.

En los últimos 15 años la autonomía escolar ha sido un tópico predilecto en el discurso pedagógico oficial. Una autonomía entendida en la administración de recursos, en la definición de espacios muy pequeños del marco curricular, pero sobre todo se refería a la autonomía como una manera de "gestionar" las relaciones con el contexto inmediato, como un modo de acercar decisiones a lo local. ¿Cómo es posible dictar autonomía a sujetos, individuales y colectivos, y a instituciones no consideradas, por el discurso oficial, como autónomas? La autonomía implica el autogobierno, la delimitación de espacios y formatos de acción por parte de los propios actores, por medio del uso de formas prácticas aprendidas, que no vienen "bajadas" de manera heterónoma, y desarrollos de técnicas y tecnologías para la participación y el autogobierno. Este proceso no es inmediato, es un proceso complejo de construcción política que requiere la construcción de micro-políticas locales. Estas construcciones no están realizadas, forman parte de un trabajo aún en proceso. Este espacio debe estar dado por condiciones normativo institucionales que, como ya se dijo, no sólo lo permitan sino que lo favorezcan.

En el mismo sentido el trabajo pedagógico, que incluye al trabajo docente, requiere de condiciones autónomas para el despliegue profesional de los docentes, así como el desarrollo individual y colectivo del estudiantado. La conformación de la profesionalidad docente, y en particular para la EPJA, tiene como uno de sus componentes a la capacitación, pero no es el único. También debe contemplarse la experiencia de los docentes en sus prácticas, tender a sistematizar dichas experiencias y ponerlas en diálogo entre los diferentes actores participantes del proceso educativo. Es en este sentido se inscribe el presente artículo, como una fuente de discusión y conversación que permita construir nuevas formas de hacer la EPJA. Para construir estos espacios de autonomía así como para construir un *curriculum* propio de la modalidad es necesario que haya debate y se pongan en circulación los saberes producidos por los diferentes actores, así como una real participación.



## Bibliografía

- APPLE, M.W. (1979): *Ideology and curriculum*. Routledge, New York.
- APPLE, M.W. (1989): *Maestros y Textos*. Paidós, Madrid.
- ARENDT, H. (1993): *La condición humana*. Paidós, Barcelona.
- ARNOLD, ROLF (2001): *Formación profesional. Nuevas tendencias*. CINTERFOR OIT, Montevideo.
- ARNOLD, ROLF (2004): *Pedagogía de la formación de adultos*. CINTERFOR OIT, Montevideo.
- BERNSTEIN, BASIL (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ed. Morata, Madrid.
- CABO, P. A. (2000): "Hacia una sociología curricular en Ecuación de Personas Adultas". Octaedro, Barcelona.
- DA SILVA, TOMÁZ TADEU (1999): "*O currículo como fetiche*". Autêntica, Belo Horizonte.
- FENSTERMACHER, G.D. (1989): "*Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*", en Wittrock, M.C. (1989): *La investigación de la enseñanza*, I. Paidós, Barcelona, 150-179.
- FREIRE, PAULO (1970): *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Ed., Buenos Aires. (2005)
- FREIRE, PAULO (1993): *Pedagogy of the City*. Continuum, New York.
- FREIRE, PAULO (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1986): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. REI, Buenos Aires.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1991): *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Editorial Morata. Madrid. 3ª Edición.
- GRAIZER, OSCAR L. (2003): "*Crítica a la Formación Basada en Competencias*". Universitat de València, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- GRUNDY, S. (1991): *Producto o praxis del curriculum*. Morata, Madrid.
- JARVIS, P. (1989): *Sociología de la educación, continua y de adultos*. El Roure, Barcelona.
- LUNDGREN, ULF P. (1992): *Teoría del curriculum y escolarización*. Morata, Madrid
- MARCUSE, H. (1968): *Cultura y Sociedad*. Sur, Buenos Aires.
- MARHUENDA, FERNANDO (2000): *Didáctica General*. Ed. De la Torre. Madrid.
- MECyT (2006): "*Gestión curricular para la educación de jóvenes y adultos*". Coordinación de Educación de personas jóvenes y adultas.

- NESPEREIRA, VERÓNICA (2006a): "El diseño curricular en la Educación de Jóvenes y Adultos." Mimeo, Cátedra de Educación de Adultos, Universidad de Palermo, Buenos Aires.
- NESPEREIRA, VERÓNICA (2006b): "Perspectivas del diseño curricular para la educación de adultos" Conferencia presentada en III Congreso Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas y prácticas en contextos cambiantes. Córdoba.
- PUIGGRÓS, ADRIANA (1998): *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Miño y Dávila Ed. Buenos Aires.
- REBELLATO, JOSÉ LUIS (1998): "La globalización y su impacto educativo-cultural. El nuevo horizonte posible", en Revista de la Multiversidad Franciscana de América Latina, N° 8, Montevideo, pp. 23-51.
- REBELLATO, JOSÉ LUIS (2000): "La educación popular liberadora. Refundación de la esperanza", Revista de Trabajo Social, Montevideo, n° 19.
- REID, W. A. (1979): "Practical reasoning and curriculum theory: in search of a new paradigm", en Curriculum Inquiry, Vol. 9, 3, pp. 160-185.
- RODRIGUEZ, L. (1996): "Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para su reflexión". Revista de Investigaciones de Ciencias de la Educación, N° 8, Buenos Aires.
- SCHWAB, J. (1983): "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum", en Gimeno, J. y Pérez, A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, pp. 197-209.
- SIRVENT M.T. (1999): *Cultura popular y participación social. Una investigación en el Barrio de Mataderos* (Buenos Aires). UBA - Facultad de Filosofía y Letras UBA / Miño y Dávila Ed.; Madrid.
- SIRVENT, M.T. (1994): *Educación de adultos: Investigación y Participación. Desafíos y Contradicciones*. Buenos Aires, Editorial Coquena.
- STENHOUSE, LAWRENCE (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata, Madrid.
- SVAMPA, M. (2003): *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- TOUBES, A. Y SANTOS, H. (2006): *Experiencias de educadores de jóvenes y adultos en la Argentina. Análisis de problemas y dificultades: 1985-2000*. Cuadernos de Cátedra OPFYL, Buenos Aires.

Un currículum para la Educación de Jóvenes y Adultos

*Autor*

Dr. Oscar Graizer

---

EQUIPO DE PRODUCCIÓN EDITORIAL -DNPC-

---

Coordinación *Laura Gonzalez*

Subcoordinación *Verónica Gonzalez*

Lectura y marcación *Laura Arce*

Diseño y Armado *María J. Pingray*