



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

2012 en Memoria a los Héroes de Malvinas

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora de Despacho
Ministerio de Educación

USHUAIA,

21 AGO 2012

VISTO la Resolución M. ED. N° 1718/2012, y la Nota N° 459/2012, presentada por la Subsecretaría de Educación de Adultos; y

CONSIDERANDO:

Que mediante la Resolución Ministerial N° 1718/2012 se aprueban los "Lineamientos Curriculares Jurisdiccionales para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos", de acuerdo al detalle obrante en su Anexo I.

Que por Nota N° 459/2012, la Subsecretaría de Educación de Adultos solicita se sustituya el mentado Anexo, en virtud de haberse incorporado erróneamente la Resolución N° 118/10 del Consejo Federal de Educación.

Que por lo expuesto se hace necesario emitir el Instrumento Legal pertinente.

Que la suscripta se encuentra facultada para dictar el presente acto administrativo, en virtud de lo establecido en el artículo 17° de la Ley Provincial 859.

Por ello:

LA MINISTRA DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

ARTÍCULO 1°.- Sustituir el Anexo I de la Resolución M. ED. N° 1718/2012, por el Anexo I, que forma parte integrante de la presente. Ello por los motivos expuestos en el exordio.

ARTÍCULO 2°.- Notificar con copia autenticada de la presente a la Secretaría de Educación, a la Subsecretaría de Educación de Adultos, a la Subsecretaría de Planeamiento y Calidad Educativa, a la Subsecretaría de Educación Secundaria, a la Subsecretaría de Educación Inicial, Primaria y Especial, a la Dirección Provincial de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, a la Dirección Provincial de Gestión Curricular, a la Junta de Clasificación y Disciplina de Educación Secundaria, a la Junta de Clasificación y Disciplina de Educación Inicial, E.G.B. 1, E.G.B. 2, Educación Especial y Educación del Adulto.

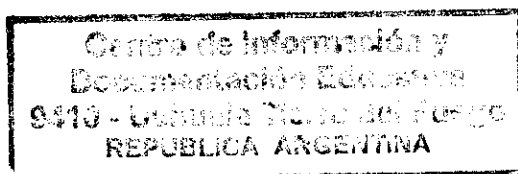
ARTÍCULO 3°.- Comunicar. Dar al Boletín Oficial de la Provincia y archivar.

2600

RESOLUCIÓN M. ED. N°

/2012.-

G.T.F.
H. N2
R. 7
A.



Lic. Sandra Isabel MOLINA
Ministra de Educación

B-82



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

2012 en Memoria a los Héroes de Malvinas


Miriam Celeste STANG
Directora de Despacho
Ministerio de Educación

2600

ANEXO I DE LA RESOLUCIÓN M. ED. N°

/2012.-



GOBIERNO DE
TIERRA DEL FUEGO
ANTÁRTIDA E ISLAS DEL ATLÁNTICO SUR



MINISTERIO DE
EDUCACIÓN
CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

LINEAMIENTOS CURRICULARES JURISDICCIONALES PARA LA EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS

DOCUMENTO PRELIMINAR

TIERRA DEL FUEGO, ANTÁRTIDA E ISLAS DEL
ATLÁNTICO SUR

2012

G.T.F.
H. N°
R. <input checked="" type="checkbox"/>
A.



///...2.-



Provincia de Tierra del Fuego
 Antártida e Islas del Atlántico Sur
 República Argentina
 Ministerio de Educación
 .../112.-

2600

2012 en Memoria a los Héroes de Malvinas

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
 Directora de Despacho
 Ministerio de Educación

AUTORIDADES PROVINCIALES

Gobernadora

Farmacéutica María Fabiana RÍOS

Ministro de Educación

Lic. Sandra Isabel MOLINA

Secretaria de Educación

Prof. María Elena VENTURA

Subsecretaria de Educación Secundaria

Prof. Claudia MORENO

Subsecretaria de Educación Inicial, Primaria y Especial

Prof. Gloria GONZÁLEZ

Directora Provincial de Gestión Curricular

Lic. Claudia V. MALLEA

Subsecretaria de Educación de Adultos

Prof. María Elena GODOY

G.T.F.
H. <i>NE</i>
R. <i>~</i>
A.

///...3.-



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación
...///3.-

2600

2012 en Memoria a los "Ceroos de Malvinas"

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora de Despacho
Ministerio de Educación

Equipo Técnico

Prof. María Elena GODOY: Referente Nivel Secundario.

Prof. Lidia VILLAGRA: Referente Nivel Primario.

Prof. Adriana MACEDO: Referente Generalista.

Asistencia Técnica:

Dra. María del Carmen LORENZATTI

Mg. Alicia ACÍN

Dra. Dilma FREGONA

Prof. Marcela MONTENEGRO

Mg. Verónica LIGORRIA

Lic. y Prof. Beatriz MADRID

Lic. y Prof. Laura CACIORGNA

Prof. Gloria MATHEU

Lic. y Prof. María Elizabeth RUSTAN

Lic. y Prof. María Cristina SARDOY

Agradecimientos:

Agradecemos por la colaboración y aportes a todos los docentes de la provincia del nivel primario y secundario de la Modalidad que participaron de los encuentros de consulta desarrollados durante el año 2010, así mismo agradecemos a la Supervisora del Nivel Primario de Adultos Roxana BERNARDEZ, al equipo de la Dirección Provincial de EPJA y en especial a los profesores Silvia REAL, Víctor NACUSSE, Josefina RODRÍGUEZ, Esmeralda ZOCCA y Leonardo ORTIZ por los valiosos aportes realizados.

G.T.F.
H. NR
R. 7
A.

///...4.-

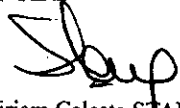


Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación
...///4.-

2600

2012 en Memoria a los Ceroos de Malvinas

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL


Miriam Celeste STANG
Directora de Despacho
Ministerio de Educación

ÍNDICE

	Pág.
Introducción.....	6
Pensar la Educación en estos Tiempos.....	7
La afirmación del principio de Igualdad.....	8
La afirmación del principio de Justicia.....	9
La afirmación del principio de Libertad.....	10
El sentido de lo público y lo común.....	11
Contexto Histórico-Político de la EPJA.....	13
Antecedentes internacionales.....	14
Antecedentes nacionales.....	16
Antecedentes provinciales.....	18
Acerca de la Especificidad de la Educación de Jóvenes y Adultos.....	19
Las instituciones educativas como construcciones sociales.....	22
Historia e historización de los centros educativos de la EPJA.....	23
Los sujetos de la educación permanente de jóvenes y adultos.....	25
La educación y el mundo del trabajo.....	29
Justificación de la Enseñanza de los Conocimientos Básicos.....	32
Matemática.....	32
Prácticas del Lenguaje.....	34
Ciencias Sociales.....	37
Ciencias Naturales.....	39
A Modo de Cierre: Una Invitación a la Reflexión.....	42
Bibliografía.....	44

G.T.F.
H. <i>na</i>
R. <i>f</i>
A.





Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación

2012 en Memoria a los Héroes de Malvinas

2600

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora de Despacho
Ministerio de Educación

...///5.-

INTRODUCCIÓN

Durante el año 2010, en un trabajo conjunto entre la entonces Dirección Provincial de Diseño, Gestión y Evaluación Curricular y la Dirección Provincial de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), se desarrolló el proceso de construcción de los "Lineamientos Curriculares Jurisdiccionales para la EPJA". Este proceso de construcción se produjo de forma articulada con el proceso de capacitación (a cargo de la Dra. María del Carmen LORENZATTI y Mg. Alicia ACÍN de la Universidad Nacional de Córdoba-U.N.C.) para los docentes de la modalidad dispuesto por el entonces M.E.C.C. y T.

Las guías de trabajo desarrolladas en la capacitación constituyeron un importante insumo para la elaboración del estado de situación de los centros educativos de la modalidad, instancia diagnóstica central para producir los Lineamientos Curriculares coherentes con los contextos actuales.

Con el objetivo de habilitar espacios de participación en el proceso de formulación de los Lineamientos Curriculares, y considerando que estos Lineamientos sentarán las bases para la futura construcción de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales para cada nivel, se desarrollaron dos jornadas de trabajo con todos los docentes de la EPJA de Nivel Primario y Secundario de la Provincia. En estos encuentros se obtuvieron aportes de los docentes producto del análisis de los borradores del actual documento, los cuales fueron considerados por el Equipo Técnico del entonces M.E.C.C. y T.¹, como insumos para la producción final de los Lineamientos Curriculares.

Los "Lineamientos Curriculares Jurisdiccionales para la EPJA" se construyeron en el marco de lo establecido en la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN) y en la Resolución CFE N° 118/10, Anexo I "Documento Base" y Anexo II "Lineamientos Curriculares para la EPJA"

El presente documento tiene como propósito dar relevancia a la especificidad de la modalidad y explicitar los posicionamientos que sustentarán los procesos de resignificación y transformación de la misma en pos de garantizar el derecho a la educación de todos los jóvenes y adultos fueguinos.

En un primer apartado se hace referencia al sustento político-pedagógico y filosófico de la Educación provincial, en una segunda instancia se desarrolla el contexto histórico-político de la EPJA para luego abordar algunos aspectos centrales referidos a la especificidad de la modalidad tales como las instituciones educativas como construcciones sociales, historia e historización de los centros educativos de la EPJA, los sujetos de la educación permanente de jóvenes y adultos, la educación y el mundo del trabajo. Así mismo se justifica la enseñanza de los conocimientos básicos de Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, finalizando con un apartado que invita a reflexionar sobre las prácticas de enseñanza en la Modalidad.

¹ Conformado por profesionales de la modalidad: docentes del nivel primario y secundario.

G.T.F.
H.
R.
A.

///...6.-



Provincia de Tierra del Fuego
 Antártida e Islas del Atlántico Sur
 República Argentina
 Ministerio de Educación

2600

2012 en Memoria a los Héroes de Malvinas
 ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
 Directora de Despacho
 Ministerio de Educación

...///6.-

PENSAR LA EDUCACIÓN EN ESTOS TIEMPOS

“Mediante la Educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos; lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común”.

Hannah Arendt (1996)

En la escena política actual, donde nuevos cambios afectan al Sistema Educativo Argentino, es oportuno reafirmar uno de los ideales que no sería deseable ni posible abandonar: **“la educación es un derecho de todos”²**.

Esta es una figura de la justicia que lejos de ser una herencia del pasado, conserva una impronta crítica real en la escuela y en la sociedad misma. En virtud de ello se intenta subrayar con cierta intensidad aquellos valores que constituyen a la Educación en piedra fundante de la humanidad³. Proponemos: **igualdad, justicia y libertad**.

En este sentido, será necesario situar alrededor de la Educación los elementos que en el presente tensionan el campo, sea como legado del pasado, o como transformaciones recientes que necesitan ser tomadas en cuenta.

En el siglo XIX, se constituye el Sistema Educativo Nacional bajo el patrocinio de los emergentes Estados Nacionales. En este escenario, primaba la idea de lograr el “progreso” del país y la escuela resultaba el dispositivo ideal de modernización e inclusión de las poblaciones nativas e inmigrantes, se buscaba conformar ciudadanos honestos, civilizados, que tuvieran gusto por el trabajo y el ahorro, que amaran la república, que aprendieran el autocontrol y la higiene.

Las escuelas constituyeron las primeras experiencias históricas modernas que se planteaban la formación de una sociedad igualitaria. Con un discurso cosmopolita, se sentaba a pobres y ricos, inmigrantes y nativos en el mismo banco para que recibieran la misma educación impregnada de un imaginario común de matriz ilustrada con fuertes elementos positivistas, republicanos y burgueses.

² La presencia de la palabra *derecho* pretende poner distancia entre homogeneidad y justicia; y esta distancia busca advertir sobre el carácter controvertido e histórico que tiene el “*todos*” al enunciárselo como universal. “La universalidad pertenece a una lucha hegemónica de final abierto”, sostiene Laclau. Proponemos pensar el término “*todos*” en el orden de lo que sucede, no de lo que es. Es decir, si el “*todos*” cambia entonces como efecto vinculante la Educación deberá cambiar.

³ Immanuel Kant nos ayuda a entender por qué la Educación es una piedra fundante de la condición humana: “El hombre es el único ser susceptible de educación. (...) El hombre no puede hacerse hombre más que por la educación. No es más que lo que ella hace de él. Y observemos que no puede recibir esa educación más que de otros hombres que a su vez la hayan recibido.”

G.T.F.
H.
R.
A.

///...7.-



Provincia de Tierra del Fuego
 Antártida e Islas del Atlántico Sur
 República Argentina
 Ministerio de Educación
 ...///7.-

2600

"2012 en Memoria a los Héroes de Malvinas"
 ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
 Directora de Despacho
 Ministerio de Educación

En este intento de procesar todas las diferencias de origen de sus alumnos⁴ y docentes, había que dejar en la puerta de la escuela todo lo propio y singular. La pretensión igualadora puso a la escuela como medio para distribuir los conocimientos a todos, pero al mismo tiempo le dio los instrumentos para excluir o derribar todo aquello que no se ubicaba dentro de sus parámetros.

LA AFIRMACIÓN DEL PRINCIPIO DE IGUALDAD

Hoy, más de un siglo después de la creación del sistema educativo, afirmamos fuertemente a **la igualdad como principio constitutivo de la sociedad**. Constituye un principio que, si bien no siempre se ha cumplido, aún sigue actuando como horizonte orientador de las prácticas y como posibilidad de acceder a una vida más digna.

Dado que la igualdad es un concepto con gran densidad semántica, proponemos desnaturalizarlo, desprendiéndolo de la idea de la homogeneización, a la que tantos años permaneció ligada como uno de los fundamentos principales de la escuela sarmientina.

En épocas recientes⁵ la igualdad fue desplazándose hacia la **diversidad**. La aparición de la noción de diversidad en un contexto fuertemente desigualador originó nuevos sentidos del término. La diversidad es leída a veces como una desigualdad total (población en riesgo social, con déficit social, etc.) sobre la que hay poco por hacer, en lugar de posicionar la diferencia inscripta en cada uno de los seres humanos como un valor afirmativo sobre el que lo enuncia.

Muchas veces lo diverso se presenta como la antesala para cuestionar la capacidad (y el derecho) de ser educado de ciertos niños y la ponderación de las diferencias como deficiencias.

La igualdad debe empezar a pensarse como una igualdad que habilita y valora las diferencias que cada uno porta como ser humano, con toda la complejidad que dicha operación conlleva, advirtiendo los riesgos de emparentarse con la desigualdad y la injusticia.

La igualdad no sólo debe ser un punto de llegada sino, fundamentalmente, **un punto de partida**. Para ello, será preciso no solo articular la política educativa en una política general de desarrollo para la integración social, sino poder combinar lo diverso con lo común, entendiendo que la capacidad del otro que está siendo educado se pone en juego en la relación educativa misma, no previamente en el sujeto que aprende, puesto que esa capacidad es el resultado de una construcción en el marco de una relación pedagógica. Que haya sujetos que puedan educarse depende de cómo los recibamos y alojemos en una escuela que los considere iguales, con iguales derechos a ser educados y a aprender. Será preciso también sostener la asimetría de la relación pedagógica dando lugar al

⁴ Coincidimos con la reivindicación de los derechos de género, pero a los fines de facilitar la lectura se expresará alumnos-docentes-profesor-niños-chicos refiriendo a ambos géneros.

⁵ La idea de las pedagogías homogeneizantes como vías para la igualdad comenzó a quebrarse en la posdictadura, a partir de 1983 y más fuertemente en la década de los '90.

G.T.F.
H. NR
R. 2
A.

///...8.-




Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación
...///8.-

2600

"2012 en Memoria a los Héroes de Malvinas"

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL


Miriam Celeste STANG
Directora de Despacho
Ministerio de Educación

surgimiento de un docente con voluntad y deseo, y un saber que transmitir ahora, hoy, y no como la promesa de que alguna vez aquel que tenemos enfrente se convertirá en un igual porque ya es un igual.

Considerarlos iguales es no renunciar a enseñar, es enseñar mejor, poniendo a los alumnos en contacto con mundos a los que no accederían si no fuera por la escuela, a mundos de conocimientos, de lenguajes diversos y de culturas diferentes, es abrir el enigma frente a lo que pueden llegar a ser, es confiar en que pueden, pero no solos, no sin nuestras enseñanzas y nuestro deseo de que sean labradores de su propia vida, habilitando la posibilidad de que otro destino se produzca.

LA AFIRMACIÓN DEL PRINCIPIO DE JUSTICIA



A pesar de la gran expansión que el sistema educativo ha experimentado durante las últimas tres generaciones, los resultados, en términos de acceso social al mismo, han sido insuficientes. La existencia de una distribución desigual de los recursos representados por la educación formal es una razón lo suficientemente importante para avalar la relación de dos categorías, que tal vez a primera vista parecen no tener implicancias: *educación y justicia social*.

El sistema educativo es un bien público y las escuelas son instituciones sociales de gran relevancia para la sociedad en su conjunto, a la cual le importa cómo funcionan, qué enseñan, con qué calidad, etc. La pregunta sobre la justicia social tiene cabida cuando se observa la forma piramidal de acceso de la población al sistema educativo, que se va estrechando cada vez más a medida que ascienden los niveles de escolarización⁶.

Una educación es digna cuando no está al servicio del mercado o de una tecnocracia carente de valores, sino asentada sobre la enseñanza de la responsabilidad y las consecuencias de la acción. Por consiguiente, si el sistema educativo trata injustamente a algunos de sus alumnos, no son éstos los únicos que lo padecen. La calidad de la educación de todos los demás se degrada. Una educación que privilegia un sujeto sobre otro está dando al primero una educación corrupta, que le favorece social y económicamente. (Connell, 1997).

La justicia en educación se ha planteado primordialmente en términos del acceso a la escolarización y los títulos formales. Ciertamente, se refieren a cuestiones de justicia distributiva, de quién recibe un bien social y cuánto recibe de él. Pero en este caso, el concepto de justicia no debe ser entendido como una cuestión de derechos individuales, sino *como la condición de un orden social más justo*.

⁶ El acceso a los distintos niveles del sistema educativo (inicial, primario, secundario, universitario), difiere entre las distintas clases sociales, regiones o grupos étnicos. Como así también, existe una diferencia sustancial entre países pobres y ricos.

G.T.F.
H. 
R. 
A.



///...9.-



Provincia de Tierra del Fuego
 Antártida e Islas del Atlántico Sur
 República Argentina
 Ministerio de Educación
 .../1/9.-

2600

2012 en Memoria a los Héroes de Malvinas
 ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
 Directora de Despacho
 Ministerio de Educación

La educación es una práctica social conformada de forma particular, con una naturaleza propia y específica, por lo que resulta inapropiado separar el “cuánto” del qué”. Existe un lazo inevitable entre distribución y contenido, en tanto que procesos de distribución injustos reproducen ese mismo carácter en el objeto para distribuir.

Pretender alcanzar la justicia a través de la distribución igualitaria de un bien cultural a todos los sujetos de todas las clases sociales es una forma incompleta de entender los asuntos educativos.

Las políticas públicas en materia escolar deberán estar acompañadas de una reflexión crítica, encuadradas en las nociones éticas de justicia e igualdad sobre el qué, el cómo y el cuánto se distribuye. Es un modo público de registrar y de explicar la diferencia como condición constitutiva de los sujetos y de sus derechos educativos.

Que la sociedad sea justa depende, en parte, del uso que hoy se haga del sistema educativo.

LA AFIRMACIÓN DEL PRINCIPIO DE LIBERTAD

La escuela debe transmitir la cultura para que todos puedan “decir y escribir su palabra”. Esta expresión no significa otra cosa que ofrecer a los alumnos ser dueños de su propia voz, capaces de entender críticamente el presente, de reflexionar sobre el pasado, de anticipar y apostar por la construcción de escenarios colectivos, de elaborar posiciones y discursos sólidos al momento de sostenerlos y de fundamentarlos. Para ello será necesario rescatar la importancia del conocimiento como mediación productora de subjetividad, a través de dos rasgos centrales del sujeto que conoce: *el diálogo y la politicidad.*

Esta insistencia en la relación entre conocimiento, palabra y poder supone, fundamentalmente, una afirmación del principio de libertad presente en el acto mismo de educar. El conocimiento de sí, que es un elemento constitutivo en la producción de subjetividad educativa, apunta a la dignidad, es decir, a saberse capaz de actuar. En esto consiste la ciudadanía: en poder actuar, y no meramente padecer, y poder argumentar en el diálogo, y no meramente seguir costumbres u opiniones.

Educar es crear conciencia, propiciar una mirada crítica de la realidad, liberándose de una visión ingenua y descreída de lo que acontece en forma particular y social en el contexto, y de esta manera ser un sujeto creador de su historia y de la historia. Para educar es imprescindible compartir en pensamiento y acción, el dolor y las necesidades de los menos favorecidos, para poder luchar, de alguna manera, por mínima que sea, para destruir esas injusticias. “La práctica de la libertad” interpela a ser conscientes de la dignidad que cada ser humano posee, a un diálogo interpersonal mediante el cual se descubre el sentido de lo humano a través del encuentro con otros sujetos sociales. Esa reunión no será en vano sino que motorizará, indudablemente, la participación política.

G.T.F.
H.
R. 7
A.

///...10.-



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación
...///10.-

2600

"2012 en Memoria a los Ceroos de Malvinas"

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora de Despacho
Ministerio de Educación

Cuando se habla de libertad, dos términos entrelazados deben darle vitalidad: **reflexión y acción**. En virtud de ello, apropiarse del lenguaje, declarar lo que sucede, señalar lo desigual, lo injusto, lo que aprisiona, es transformar la realidad. De allí, que hacer uso de la palabra no debería ser privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los que habitamos este mundo. Ser dueños de nuestra propia voz no implica un acto de soledad sino que significa necesariamente un encuentro con otros; por eso la verdadera educación es diálogo. Y ese encuentro no puede darse en el vacío, sino que se da en situaciones concretas, de orden social, económico, político.

La escuela debería ser una de las instituciones que permita a los alumnos participar de la construcción de la sociedad con sus "propias manos", brindando experiencia y conocimiento de la cosa pública. Es decir una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política, que concentre sus mayores energías en el desarrollo intelectual de sus alumnos y dé lugar a una actitud capaz de resistir el peso del escepticismo y hacer frente a los movimientos del cambio. Los regímenes democráticos se nutren del cambio constante. Son flexibles, inquietos y, por eso, los actores sociales de esos regímenes deben tener mayor flexibilidad intelectual y fuertes convicciones.

No perdemos nada si intentamos una nueva pedagogía. Por el contrario, podemos ganar una nueva sociedad, un nuevo sujeto, un nuevo mañana.

La educación se materializa en el terreno de lo público porque solo allí los principios de igualdad, justicia y libertad revestidos por la política cobran vida. Entrelazando estos universales los ciudadanos podrán tejer nuevas formas de lo común, de lo que nos reconoce como diferentes e iguales, de lo que nos permite ser con otros.

EL SENTIDO DE LO PÚBLICO Y LO COMÚN

Lo Público

El sistema educativo argentino sostuvo durante mucho tiempo, alrededor de la expresión **escuela pública**, cierta pretensión de uniformidad y universalidad. Sin embargo, en las últimas décadas este carácter uniforme se fue desdibujando, dando lugar al surgimiento de **las escuelas públicas**. Aún así, y por el esfuerzo sostenido de muchas escuelas públicas de luchar por conservar el principio de justicia e igualdad que el adjetivo **público** trae consigo, es que la escuela sigue constituyendo, para algunos sectores sociales, el espacio público más democrático para acceder al consumo y a la producción de determinados bienes culturales. Si bien está lejos del imaginario de

G.T.F.
H. <i>ML</i>
R. <i>1</i>
A.

///...11.-



2600

2012 en Memoria a los Héroes de Malvinas

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación
...///11.-

Miriam Celeste STANG
Directora de Despacho
Ministerio de Educación

institución única y con una autoridad incuestionable⁷; todavía mantiene determinadas improntas de la cosa pública.

Lo público es el espacio de articulación entre los intereses particulares y los generales, y está caracterizado por anteponer lo común a todos, por encima de las necesidades particulares. Lo público no es solamente el Estado, o los docentes, o las familias, las minorías o la sociedad civil; lo público implica un espacio complejo que se construye con el hacer de cada uno de nosotros, un hacer intencionado que no se centra en lo individual sino en la comunidad que todos formamos.

Incorporar otros modos de distribuir el poder público no implica, evidentemente, inhibir la responsabilidad del Estado de su función política fundamental en el momento de actuar como garante respetuoso de los derechos educativos de todos los habitantes del país. Con esta idea se intenta reforzar el papel central que debe tener el Estado en la cuestión educativa, resguardando la perspectiva de lo común, de los derechos y obligaciones de lo colectivo, incorporando tensiones presentes en la gestión pública y la necesidad de múltiples modos de gestión.

Fortalecer la dimensión ético - política de la educación potencia la mediación de lo educativo en la sociedad política como responsable de lo público y en la sociedad civil como constructora de lo común. Ciertamente, cuando la política emprende la defensa de la democracia y del pluralismo, se puede decir que ha recuperado las bases normativas de la justicia. No obstante, para entender cómo el espacio público tiene una estricta relación con el espacio educativo en el cual resulta imprescindible enseñar y aprender consensos y disensos, es preciso articular justicia y democracia.

En síntesis, de la educación depende la formación del ciudadano, como "potencial político", garantizando la constitución del espacio público, como lugar de resistencia a cualquier tipo de predominio, que siempre es injusto y encubre (o manifiesta) una clara tiranía (Cullen, 2004).

Lo Común

A pesar de los años de historia que nos separan de la fundación del sistema educativo argentino y de estar inmersos en una sociedad donde la apuesta a un proyecto colectivo de sociedad se ve cuestionada por un individualismo exacerbado que privilegia los intereses particulares por sobre la preocupación por el bien común, el lugar donde trabajamos, enseñamos, aprendemos, "nuestra escuela pública", con sus límites, contradicciones y promesas incumplidas, se ha constituido en el espacio para la materialización del derecho a la educación y ha significado un freno a los intereses del mercado⁸.

El movimiento de apropiación que hace posible sentir la escuela como propia, debe dar lugar a la idea de una institución que pertenece a la sociedad toda, en el intento de conjugar aspectos de

⁷ Bregamos por alejarnos cada vez más de este imaginario.

⁸ En el mercado los intereses que se defiende siempre son de índole privado.

G.T.F.
H. <i>nr</i>
R. <i>7</i>
A.

///...12.-



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación

2600

2012 en Memoria a los Héroes de Malvinas

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora de Despacho
Ministerio de Educación

...///12.-

pertenencia, pero también de referencia a la sociedad en su conjunto. **Se podría decir que la escuela busca el bien común.**

Ahora bien, resulta necesario diferenciar lo común de lo homogéneo comprometiendo el ejercicio de recordar que no necesariamente la homogeneidad ha sido productora de justicia ni ha sido garantía de igualdad. Durante décadas **lo común** ha sido **lo mismo** (escuela común, currículum común, formato escolar común). Si bien surgen dificultades a la hora de romper esta equivalencia, no obstante romperla es una necesidad para que el sistema escolar supere institucionalmente la homogeneidad, aleje la diversidad, deponga el sectarismo (Terigi, 2008).

Históricamente, la escuela fue pensada como empresa masiva al servicio de la transformación del orden social, por lo que su principal precepto fue el de renovar la sociedad y la cultura; de allí que lo común se visualice más como un punto de llegada que como un punto de partida. Pero, la naturalización de la escuela como modalidad institucional y política de gestión de la transmisión masiva del saber diluyen la idea misma de lo común como algo a construir, como un efecto, para instaurarlo como lo que pretende mantenerse constante, como condición previa⁹; por lo que corre el riesgo de no ser punto de llegada sino de partida.

Lo común es bueno, no por sus principios, sino por su capacidad de contener lo múltiple y organizar una nueva totalidad de sentido, configuración social cambiante, precaria, abierta a su continua transformación. Es lo que separa y une.

El contenido específico de lo común se establece como acuerdos sociales, que no están exentos de conflictos de intereses. Por ello, la democratización de la educación es una opción teórica, política y ética, que permite que prevalezca la defensa de lo común como posibilidad de construir un tejido social compartido con otros, como lugar de lo diverso, evitando que el resultado de dicha construcción se reduzca a la lógica de las luchas por la acumulación de fuerzas.

Para un mundo en común, hacen falta lugares comunes o tener experiencias¹⁰ en común, para que surja el "nosotros"; pero al mismo tiempo, es vital renovar esos lugares comunes para que se elabore y se reinvente un modo de lo común, para que lo común pueda acoger a aquellos que no estaban en él.

⁹ Somos sujetos escolarizables, aún antes del ingreso a la escuela, dado el modo en que el formato escolar ha impregnado las prácticas de crianza.

¹⁰ Con lugares comunes nos referimos a: plazas públicas, teatros, escuelas, anfiteatros, pero también actividades, obras, palabras.

G.T.F.
H. <i>NR</i>
R. <i>7</i>
A.

///...13.-



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación
...///13.-

2600

2012 en Memoria a los Héroes de Malvinas

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANGI
Directora de Despacho
Ministerio de Educación

CONTEXTO HISTÓRICO – POLÍTICO DE LA EPJA

En este apartado se presenta un recorrido histórico por la dimensión política de la educación de jóvenes y adultos a nivel internacional, nacional y provincial. Recorrido necesario porque una mirada al pasado nos permite entender la configuración actual de la EPJA. En este sentido se consideraron las definiciones de los organismos internacionales porque las mismas son consensuadas por los Ministros de Educación de América Latina y se transforman luego en políticas educativas. Hacemos referencia, especialmente, a los documentos de CONFITEA (Conferencia Internacional de Educación del Adulto, Regional y Final). En relación con el ámbito nacional, se analizan los documentos publicados por el Consejo Federal de Educación: Res. CFE. N° 118/10 Anexo I “Documento Base” y Anexo II “Lineamientos Curriculares para la EPJA”

Este estudio permitirá considerar las diversas experiencias en educación de jóvenes y adultos y las concepciones que fueron predominando a lo largo de la historia, puesto que ofrecen elementos para ir deconstruyendo los múltiples factores que incidieron en la forma en que se fue configurando esta Modalidad en el sistema educativo y las vicisitudes que impulsaron y/o dificultaron el desarrollo de su identidad.

Las ofertas que históricamente se han desarrollado en el denominado ámbito de la educación de jóvenes y adultos variaron notablemente de acuerdo con los cambios que se fueron sucediendo en la sociedad, la economía, la cultura y la política. Sin embargo, se les ha asignado un carácter marcadamente compensatorio, en general, orientadas a remediar las manifiestas carencias educativas. Y, de ese modo, se fue construyendo como una educación “de segunda” o marginal dentro del sistema.

Antecedentes internacionales:

La educación de adultos comienza a tener entidad en la década del 40' a partir de la intervención de la UNESCO puesto que la considera como una preocupación prioritaria. De hecho cada 12 años, tiene lugar la CONFINTEA.

Estas conferencias internacionales se presentan como una importante oportunidad de trabajo, puesto que a partir de ahí, se elaboran recomendaciones y se establecen metas en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas a nivel mundial, incorporando a un amplio espectro de actores, inclusive a organizaciones de la sociedad civil. De estas conferencias tomamos las dos últimas debido a la relevancia de las definiciones en materia educativa. La penúltima, en la ciudad de Hamburgo (1997) destaca en su documento final, que la educación de adultos y la educación a lo largo de la vida son esenciales para enfrentar los desafíos del siglo XXI relacionados a la

G.T.F.
H. <i>NE</i>
R. <i>7</i>
A.

///...14.-



Provincia de Tierra del Fuego
 Antártida e Islas del Atlántico Sur
 República Argentina
 Ministerio de Educación
 ...///14.-

2600

2012 en Memoria a los Héroes de Malvinas

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Stang
 Miriam Celeste STANG
 Directora de Despacho
 Ministerio de Educación

democracia, la paz y los derechos humanos, a la diversidad, la resolución de conflictos, al equilibrio ecológico y al desarrollo.

Es necesario destacar que la denominación de educación de jóvenes y adultos fue propuesta por el Grupo Regional de América Latina en esta conferencia mundial, en alusión a la población estudiantil cada vez más joven.

En el documento final de la última Conferencia Mundial (2009, Belén, Brasil) se realiza un llamamiento a los gobiernos para que "den prioridad, con urgencia y rapidez, al programa de educación y aprendizaje de los adultos y redoblen sus esfuerzos con vistas a alcanzar el objetivo de la alfabetización de los adultos fijado para el 2015".

La celebración de las seis conferencias mundiales sobre la educación de adultos, así como la 19° Conferencia General de Nairobi (1976); la Carta Mundial sobre educación para todos (1990) y el Foro Mundial de Dakar (2000), son cruciales porque tienen el propósito de promover una "educación a lo largo de toda la vida".

Con el objetivo de historizar el lugar de la EDJA en América Latina, Rodríguez (2009) distingue tres grandes momentos:

- Período 1940- 1950: influenciado por el desarrollo de la guerra fría, con una fuerte influencia norteamericana en amplios espacios geográficos; en América Latina con el apoyo de la UNESCO y el acuerdo del gobierno mexicano; en 1950, se crea el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) convirtiéndose como referente fundamental de la Modalidad en la región a lo largo de la segunda mitad del siglo XX.

En términos generales, la educación para adultos se remite al modelo escolar y se considera como compensatoria, supletoria o recuperatoria de las carencias de la infancia.

- Período 1960-1970: desarrollista y de surgimiento de la educación popular, posterior a la revolución cubana. Paulo Freire y la educación como concientización ejercen gran influencia. El discurso freireano construye un nuevo sujeto pedagógico, al que llama el oprimido, y de este modo reconfigura todo el campo de la discursividad educativa moderna.

- Período 1980-1990: iniciado con férreas dictaduras militares, creciente influencia del modelo neoliberal. Durante esta etapa la educación de adultos estuvo caracterizada por menos inversiones en comparación a otras modalidades. La población adulta, fuertemente afectada por la crisis económica, se ve afectada también en sus trayectorias escolares, esta situación da lugar al surgimiento de movimientos sociales generadores de acciones educativas para la población joven y adulta, complementaria o no a las acciones estatales.

G.T.F.
H. <i>NE</i>
R. <i>7</i>
A.

R

///...15.-



Provincia de Tierra del Fuego
 Antártida e Islas del Atlántico Sur
 República Argentina
 Ministerio de Educación
 ...///15.-

2600

2012 en Memoria a los "Cerros de Malvinas"

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
 Directora de Despacho
 Ministerio de Educación

Antecedentes nacionales

En nuestro país, los antecedentes de la Educación de Adultos (EDA) se remontan al siglo XIX, los hitos más importantes son:

- 1826 se realiza la primera iniciativa de esta actividad en San Juan,
- 1856 la creación de escuelas para adultos con el objetivo de alfabetizar,
- 1869 la creación de cursos nocturnos para obreros en varios colegios nacionales,
- 1884 incorporación de la enseñanza de adultos en la Ley de Educación Común N° 1420.

Con respecto a las principales realizaciones en materia de educación de adultos en el siglo XX, se destaca en 1965 la implementación de la primera Campaña Nacional de Alfabetización en todo el país. Esta campaña estaba en consonancia con el desafío impulsado por UNESCO de erradicar el analfabetismo en América Latina.

Otro hecho relevante fue la creación en el año 1968 de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) significando un avance en el reconocimiento de la especificidad de la Modalidad.

En el año 1970 se crearon en todo el país los CENS (Centro de Nivel Secundario de Adultos), destinados a mayores de 21 años en actividad, con una organización curricular flexible, enmarcados en políticas internacionales de fuerte inspiración desarrollista. Roitenburd (2005) también señala la coincidencia entre los principios en que se inspiraron las micro-experiencias de los CENS y los contenidos de documentos de organismos internacionales, principalmente la III Conferencia Internacional de Educación de Adultos en América Latina, organizada por la OEA en 1972.

En 1973, con el retorno del país al sistema democrático, la DINEA encaró una tarea de profunda transformación de inspiración freireana inscribiéndose en una perspectiva crítica de la educación, asociándose a un enfoque de educación liberadora. Este período representó un nuevo impulso para la EDA, que se plasmó en la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR), cuyo propósito era constituir los Centros de Educación Popular, que sentara las bases de una educación que integrara lo escolar con lo extraescolar, lo laboral con lo cultural y sanitario. (Rodríguez, 2009)

En el marco de la CREAR se desarrolló un Plan Nacional de Alfabetización, esta campaña que procuraba la reflexión crítica acerca de las condiciones de vida de los participantes como base para la transformación de las mismas, fue suspendida por el golpe de Estado de 1976. Todo lo relacionado con un origen popular fue sospechado o reprimido, lo que desembocó en un intento de

G.T.F.
H. NR
R. 7
A.

///...16.-



*Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina*
Ministerio de Educación
...///16.-

2600

"2012 en Memoria a los Cereos de Matrimonios"

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora de Despacho
Ministerio de Educación

des-estructuración de la DINEA. Un primer paso lo constituyó la transferencia de los centros de nivel primario y de capacitación laboral a las jurisdicciones provinciales bajo la dependencia de la Dirección de Nivel Inicial y Primario, iniciada en 1978 y completada en 1981 (Lorenzatti, 1996 citado en Acín, 2010). Con respecto a los CENS no pudo concretarse merced a la resistencia ofrecida por autoridades de los centros, funcionarios intermedios de DINEA y entidades convenientes, en especial los sindicatos (Filmus, 1992, citado en Acín, 2010).

En 1983, tras la recuperación de la democracia, DINEA pasó a depender de una nueva unidad gubernamental -la Comisión Nacional de Alfabetización- hasta 1989. Se definieron políticas concretas a nivel nacional y se comenzaron a organizar a nivel provincial las secretarías o direcciones de educación de adultos.

En la década de los '90, los gobiernos democráticos que se sucedieron no sostuvieron políticas de apoyo a la Modalidad, a pesar de la importancia cuantitativa de la población con déficit escolar; más bien se caracterizó por el abandono, la fragmentación y la dispersión (Acín, 2010). Este proceso de deterioro culminó con la reforma educativa neoliberal en la que se sancionó la Ley Federal de Educación en 1993, en un escenario propiciado por la Ley de Transferencias de los Servicios Educativos de la Nación a las provincias.

En la Ley Federal de Educación, la educación de adultos aparece bajo el título "Regímenes Especiales" junto con Educación Especial y Educación Artística, desdibujando su perfil y evidenciando un abandono político en cuanto a formación docente ya que tampoco hubo capacitación para el sector.

Otro hecho que impactó negativamente en la EDJA fue la supresión de la Dirección Nacional de Educación del Adulto sin que lo reemplace ningún otro organismo de carácter nacional en 1993. Esto produjo fragmentación y desarticulación, pérdida de jerarquía, especificidad y desarticulación de la formación para el trabajo.

En este contexto normativo, durante seis años no se especificaron las razones de esta decisión política. Esta situación se modificó en septiembre del año 1999 ya que se firmó en el Consejo Federal de Educación el Acuerdo Marco A-21, que constituyó la primera regulación normativa con respecto a la educación de jóvenes y adultos en la Reforma Educativa del país. Lorenzatti (2003) denomina homologación normativa para dar cuenta de la situación y el lugar de la educación de jóvenes y adultos. Esto significa que en términos regulativos, más que una adaptación es una homologación con el sistema educativo regular, sin considerar sus notas distintivas y específicas.

En encuentros federales organizados por el Ministerio de Educación de la Nación durante el año 2000, según Lorenzatti (2007) se profundizó el criterio homologador.

G.T.F.
H. NR
R. 7
A.

///...17.-



Provincia de Tierra del Fuego
 Antártida e Islas del Atlántico Sur
 República Argentina
 Ministerio de Educación
 ...///17.-

2600

2012 en Memoria a los *Céceros de Malvinas*
 ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
 Directora de Despacho
 Ministerio de Educación

A partir del 2001 se sentaron nuevas bases para la educación en general y la formación profesional a través de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005) y la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006). Esta última promulgada en diciembre de 2006, dio por derogado el marco jurídico fundamental de las políticas educativas neoliberales. La educación de jóvenes y adultos fue reconocida como Modalidad, eliminando su caracterización como "Régimen Especial" en que la había colocado la Ley Federal de Educación N° 24.195.

Según Acín (2010), a lo largo de estos casi 50 años tanto en las políticas nacionales como provinciales es posible apreciar una tensión permanente entre intentos de construir la especificidad de la Modalidad Educación de Adultos y tendencias a la homologación al sistema educativo. Los intentos de construcción de la especificidad se manifiestan en normativas orientadas a la apertura y flexibilidad, a la atención a las características de los sujetos, a la interacción y trabajo conjunto con otras organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil, en la consideración de los escenarios en donde transcurre la vida cotidiana de los sujetos, en la localización de los centros, entre otros aspectos.

La homologación por el contrario, se refiere a la ausencia de diferencias en la normativa y en el plano curricular en lo concerniente a ambos niveles, excepto en la duración de los estudios.

Antecedentes provinciales

El inicio de este recorrido histórico en la provincia fueguina se sitúa en el año 1965 con la creación de una Delegación de Educación de Adultos, dentro de la implementación de la Campaña Nacional de Alfabetización Escolar (Presidencia de Illia).

En 1968 se crea la Dirección Nacional de Educación de Adultos estableciéndose en Tierra del Fuego una Delegación que tuvo a su cargo la implementación de centros educativos de nivel primario.

Durante el año 1969 se implementaron centros comunitarios de capacitación laboral en convenio con Vialidad Nacional y organizaciones barriales. En el año 1972 se designa un Supervisor territorial, quien estaba encargado de las oficinas de la Delegación de la DINEA en Tierra del Fuego

El primer CENS fuera de la Capital Federal, fue el CENS N° 15 , en el año 1973, en ese momento Territorio Nacional, también en ese año se crea el CENS N° 18 en la ciudad de Río Grande.

En el Territorio Nacional de Tierra del Fuego, en el año 1975, las escuelas anexas a las Fuerzas Armadas pasan a depender de la DINEA: la Escuela N° 113 FF.AA, que fue creada en 1951 funcionaba en la Base Naval Ushuaia, y la Escuela N° 28 FF.AA, funcionaba en el B.I.M. N° 5 de Río Grande.

G.T.F.
H. <i>NR</i>
R. <i>7</i>
A.

///...18.-



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación
...///18.-

2600

2012 en Memoria a los *Ciervos de Malvinas*
ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora de Despacho
Ministerio de Educación

Encontramos pocas experiencias de la educación de adultos durante la última dictadura militar, las experiencias existentes se limitaron, en el mejor de los casos, a una continuidad silenciada y controlada desde el estado militar, propio por otra parte, a las políticas implementadas para el conjunto del sistema educativo.

En el año 1983 se transfieren los servicios educativos de nivel primario para adultos a la órbita del Territorio Nacional de Tierra del Fuego, se crean las Escuelas N° 1 "Yejan Akainix", en la ciudad de Ushuaia, y la N° 2 "Wikam", en la localidad de Río Grande.

La década del '90 caracterizada por el abandono, la fragmentación y la dispersión con respecto a la educación de adultos a nivel nacional, también hace su impacto en la provincia de Tierra del Fuego, ya que con la implementación de la Ley de Transferencia de los Servicios Nacionales a las jurisdicciones provinciales en 1992 y la supresión de la Dirección Nacional de Educación del Adulto en 1993, los servicios pasaron a depender de la Dirección de Nivel Inicial y Primario y de la Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior. No obstante ello, durante este período podemos mencionar las siguientes creaciones en 1990, del CENS N° 302; en 1991, del CENS N° 28; en 1992, el CENS N° 364 y en 1998, el CENS N°1.

El inicio del siglo XXI marca las acciones tendientes a restaurar la especificidad de la educación de adultos. En el año 2004 se crea la Unidad de Gestión de Jóvenes y Adultos y, ya en el año 2005, comienza a funcionar la Dirección Provincial de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos teniendo a su cargo los CENS, Educación en Contextos de Encierro, Plan Nacional de Alfabetización Encuentro, Convenio con el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, mientras que las escuelas primarias de Adultos recuperan la Supervisión Escolar de la Modalidad dependiendo de la Supervisión General de Primaria en el año 2005 por ley 631/04.

Por desdoblamiento del CENS N° 28 en el año 2005, se crea el CENS N° 2 en Tolhuin y su anexo en el Lago Escondido a partir del año 2006.

Como cierre de este recorrido de los antecedentes provinciales, cabe mencionar que la institución creada recientemente en el año 2008, por una iniciativa barrial, es el CENS N° 3 ubicado en la ciudad de Ushuaia.

ACERCA DE LA ESPECIFICIDAD DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

En este apartado abordaremos aspectos y condiciones necesarias que hacen a la especificidad de la Modalidad y que permitieron iniciar el proceso de reconstrucción de nuestra identidad.

G.T.F.
H. NR
R. 7
A.

///...19.-



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación
...///19.-

2600

2012 en Memoria a los Héroes de Malvinas

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora de Despacho
Ministerio de Educación

La condición de Modalidad otorgada a la Educación de Jóvenes y Adultos a través de la LEN, luego de más de 40 años de experiencias, marchas y contramarchas, se constituye en un hecho relevante ya que podemos hoy, iniciar un proceso de reconstrucción de nuestra identidad.

Esta condición de Modalidad se expresa en el artículo 17° de la LEN, en tanto queda incluida dentro de:

...aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuestas a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

Y justamente, es esta condición de Modalidad el punto de partida para asumir el desafío histórico de cambio, trabajando entre todos en la búsqueda de consensos, de decisiones que permitan que se visualice su identidad y su especificidad, inscribiéndonos en un proceso de re-significar la educación de jóvenes y adultos, tanto en su organización como en su propuesta pedagógica. En una educación que permita y promueva la distribución igualitaria de los conocimientos, sin entenderla como terminal y/o compensatoria de lo no concluido en la infancia o juventud, 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.

Y, tal como se expresa en el Res. CFE N° 118/10, Anexo I "Documento Base", la EPJA debe diseñar e implementar, por lo tanto, conforme a las leyes que han recuperado su especificidad, formas de organización flexibles que permitan al joven y al adulto encontrar un ámbito en que se lo reconozca como tal. Así se podrá decir que se está respondiendo efectivamente, entre otras, al deber del Estado, a través de la EPJA, de garantizar para todos el derecho a la educación.

Por ello la elaboración de una propuesta para la formación de jóvenes y adultos, desde esta mirada, implica afianzar nuestra identidad enmarcada en la educación permanente, en una propuesta flexible, diferente a otras que han intentado remediar más que ofrecer algo distintivo, es superar la oferta limitada a la alfabetización, es pensar la resignificación permanente del contenido de la formación y del abordaje didáctico, es cuestionarse por el conocimiento, por la relación entre quien busca conocer y lo que puede conocerse.

En función de los sujetos a quien va dirigida, la EPJA tendrá una seña de identidad que la diferencie de las demás Modalidades del sistema educativo, tanto en su estructura organizacional y curricular como en las características de sus actores institucionales. Sólo en la diversidad de la oferta formativa, brindaremos igualdad de oportunidades y equiparación en los resultados. (Res. CFE N° 118/10, Anexo I "Documento Base").

G.T.F.
H. N. D.
R. 7
A.

///...20.-




Provincia de Tierra del Fuego
 Antártida e Islas del Atlántico Sur
 República Argentina
 Ministerio de Educación
 ...///20.-

2600

2012 en Memoria a los *“Ceroos de Malvinas”*

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL


 Miriam Celeste STANG
 Directora de Despacho
 Ministerio de Educación

Nespereira (2006), sostiene que 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.

La autora finalmente define que difícilmente un currículum 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.

La construcción de este diseño curricular para la Modalidad de jóvenes y adultos de la provincia de Tierra del Fuego adquiere importancia, en tanto es una oportunidad para redefinir y establecer nuevos lazos entre escuela y sociedad, re-significando así el sentido que la educación para los jóvenes y adultos adquiere en el contexto actual. Por ello un diseño curricular para la Modalidad en general, potenciará recorridos de formación que permitan a los sujetos apropiarse de saberes y conocimientos que al transformar sus modos de pensar, de hacer y de sentir, les posibiliten superar la condición en la que arribaron a las instituciones educativas, enriqueciendo su propio mundo a partir del encuentro con otros, a la vez que los habiliten para insertarse como parte de un todo más amplio que los incluye en tanto ciudadanos.

Es preciso tener en cuenta la complejidad y amplitud que abarca el término currículum, pues no se acota al alcance de un simple plan de estudio sino que lo abarca a la vez que lo excede. Se trata de un marco referencial para la acción, una dimensión general que pone en relación y da sentido de totalidad a la multiplicidad de elementos que involucra y de este modo articula (docentes, alumnos, conocimiento, institución educativa, proceso de enseñanza, proceso de aprendizaje, entre otros).

En este sentido, un currículum para la escuela primaria y secundaria de jóvenes y adultos debería entenderse como una propuesta orientadora, abierta, flexible que permita y aliente a los servicios educativos y a los docentes particularmente, quienes a través de su formación y prácticas cotidianas, han construido valiosos saberes, a realizar los cambios, adaptaciones e innovaciones que, de acuerdo al contexto específico en el que se desarrolla, procuren satisfacer las expectativas de la población destinataria.

El proceso de reconstrucción de nuestra identidad se ha iniciado y continúa en las voces de sus actores protagonistas. El camino a recorrer está trazado y como docentes de la Modalidad debemos asumir el compromiso de una participación activa y real.

G.T.F.
H. N. E.
R. 7
A.



///...21.-



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación
...///21.-

2600

2012 en Memoria a los Ceroes de Marinos*

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora de Despacho
Ministerio de Educación

Las instituciones educativas como construcciones sociales

Antes de iniciar el recorrido del surgimiento en nuestra provincia de las instituciones educativas pertenecientes a la EPJA, se hace necesario detenernos en la importancia del significado de las instituciones educativas como construcciones sociales y de existencia.¹¹ En este sentido, es indispensable no sólo recuperar la historia de cada una de ellas en particular, sino la subjetivación de la misma que realizan los actores involucrados en su cotidianeidad. Y cómo el entrecruzamiento entre lo subjetivo y lo objetivo de cada una de ellas, se entrama en un contexto social concreto, ayudando a crear y recrear relaciones con otras instituciones sociales y otros campos específicos de acción.

El surgimiento de las instituciones sociales se articula con una necesidad en relación con la sociedad. Esta relación nos instala en una trama de instituciones con campos definidos según los sistemas de poder o especificidad de acuerdo a lo que es necesario regular o legitimar.

Por consiguiente, todas las instituciones sociales, y en especial las instituciones educativas, están insertas o atravesadas por contextos o campos: histórico, geográfico, social, económico y cultural. Los mismos no son constructos estáticos, por el contrario están en permanente cambio y son dinámicos.

Esto conlleva a pensar en instituciones dinámicas, atravesadas y reestructuradas permanentemente por procesos de institucionalización particulares en donde se pone en juego lo instituido, es decir, la fuerza de la conservación social, lo dado, lo organizado socialmente y que puede ser sentido como necesario perpetuar; y lo instituyente, las fuerzas promotoras que permiten el o los cambios, las transformaciones, la revitalización institucional más cercana a las demandas concretas de los entornos cotidianos.

Por ello, resulta necesario rescatar la historia y la historización de las escuelas que conforman el campo específico de la EPJA que posibilitará analizar y entender el presente de las mismas enmarcadas en un contexto provincial, nacional y de ser posible internacional.

Este proceso permitirá sentar las bases de su futuro mediano e inmediato, a la luz de los cambios que proponen la Ley de Educación Nacional y las Resoluciones del Consejo Federal de Educación.

El punto de partida en relación con un futuro distinto de la Modalidad, tratando de superar el mero carácter remedial o asistencial, es la conformación de los Lineamientos Curriculares de la Modalidad de Jóvenes y Adultos. Esto exige tanto una mirada retrospectiva como actual de los

¹¹ Concepto trabajado por Garay, Lucía. (2000): "Algunos conceptos para analizar instituciones educativas". Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación. Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

G.T.F.
H. <i>ne</i>
R.
A.

///...22.-



Provincia de Tierra del Fuego
 Antártida e Islas del Atlántico Sur
 República Argentina
 Ministerio de Educación
 ...///22.-

2600

2012 en Memoria a los "Ceros de Marinos"
 ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
 Directora de Despacho
 Ministerio de Educación

componentes y procesos cotidianos en relación al conocimiento, su aprehensión y su concepción teórica en la cultura institucional.

Historia e historización de los centros educativos de la EPJA¹².

Las instituciones educativas de la Modalidad de Jóvenes y Adultos en la Provincia de Tierra del Fuego presentan características, en algunos casos comunes, que si bien enmarcan su proyecto y cultura institucional, al mismo tiempo condicionan su proyección futura a la luz de los cambios en el escenario educativo actual, pues la constitución de una institucionalización determina fronteras, más o menos precisas, más o menos permeables, entre el adentro y el afuera, en interrelación constante con el campo educativo y social más amplio.

Pensar en la historia institucional de las escuelas que forman parte de la Modalidad, es pensar en un hito fundacional que las une en un recorrido común, pero también es pensar en una impronta de origen particular a cada una de ellas.

Esta impronta deviene de su origen e historia como elemento constituyente en el sistema educativo, su trayectoria como institución en donde confluye un grupo determinado de sujetos y establece una dinámica institucional particular, las relaciones con el entorno a partir de la configuración de esa cotidianeidad y su relación con otras instituciones.

Estos elementos se entranan en lo que finalmente se estructurará como cultura y dinámica institucional, generando proyectos y modos de brindar el conocimiento a los sujetos que concurren a ella.

Por lo mismo, las instituciones educativas de la Modalidad se nutren de necesidades de subsistencia y necesidades de existencia, definiéndose éstas no sólo como carencias, sino como "necesidades activas", en términos de voluntad, de intención de búsqueda, de deseo, necesidades de conocer y saber, de promoverse, de restablecer su identidad, es decir, necesidades de existencia.

Hablamos entonces de instituciones de existencia para sujetos de existencia. Para que este tipo de necesidad de los sujetos se aloje dentro de la institución educativa, se debe realizar un recorrido sobre los procesos de institucionalización que brindarán un marco desde donde realizar diversas lecturas.

¹² Como parte del proceso de resignificación de la EPJA, se propusieron capacitaciones que acompañen los procesos de cambio, tomando como punto de inicio conocer el estado de situación de las distintas unidades educativas. Se realizaron relevamientos en las distintas instituciones educativas focalizados en el análisis institucional, tendientes a recabar insumos sobre: historia institucional, orígenes de las instituciones, experiencias relevantes, relaciones interinstitucionales, relaciones efectivas, factores mediatizantes, que nos permitieron conocer el estado de situación de cada una de ellas y de la Modalidad en general, conocer los sujetos que la integran; los proyectos que se generan, los planes y los programas implementados, la estructura organizativa, sus procedimientos y rutinas. Proceso de análisis que posibilita articular las propuestas propias de la Modalidad de acuerdo a los marcos políticos/teóricos actuales y las instituciones educativas en su particularidad.

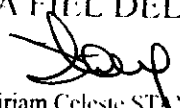
G.T.F.
H. 12
R. 7
A.



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación
...///23.-

2600

2012 en Memoria a los Héroes de Malvinas
ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL


Miriam Celeste STANG
Directora de Despacho
Ministerio de Educación

Según Garay (2000), toda institución está atravesada por los tres “estados”: lo instituido, lo instituyente y la institucionalización.

“...Lo instituido se describe fácilmente puesto que se corresponde con lo dado, lo organizado, con los patrones según los cuales se realiza todo en pro de la institución” (Garay, 2000).

Lo instituyente es la “potencia reorganizante de una nueva institucionalización” (Garay, 2000), es una intención de hacer en pos de la transformación, podríamos afirmar que la etapa que hoy comenzamos a transitar es parte de este proceso, ya que se intenta transformar nuestras instituciones, sus culturas, su cotidianeidad, su organización objetiva, en pos de procesos más cercanos a las características específicas de la población que asiste a cada una de ellas.

Por último, la institucionalización es la fase activa, es la historia en acción, la historia viva de cada una de las escuelas en particular, fruto de la imbricación entre lo instituido y lo instituyente. Es lo real, y como tal, nos permite analizar, comprender, interpretar y modificar el escenario institucional, centrando este proceso en las trayectorias de nuestros alumnos, especialmente la educativa, que se encuentra atravesada por la pertenencia, anterior o contemporánea, a otras instituciones sociales.

Las instituciones educativas de la Modalidad de Jóvenes y Adultos de la Provincia, revela, en cuanto a sus orígenes¹³, distintos aspectos a tener en cuenta:

- 1) Por una decisión a nivel nacional (DINEA)
- 2) Por una necesidad, iniciativa o demanda de un grupo de personas en un barrio o localidad.
- 3) Por convenios con empresas, gremios y/o asociaciones.
- 4) Por desdoblamiento debido al importante crecimiento de matrícula de la población estudiantil.

La historia personal, la trama de trayectorias que encierra para cada sujeto en particular, marca y condiciona la relación con el campo educativo y con el proceso de aprendizaje en particular. Por lo mismo, se deben repensar algunas características en el formato actual de las distintas instituciones de la Modalidad, revisando los componentes que hacen a su identidad, cultura y cotidianeidad, intentando no reproducir experiencias y modelos escolares negativos, o un reflejo de los niveles primarios y secundarios regulares, sino que se proponga situar a los jóvenes y adultos como protagonistas centrales de su propia formación.

Lo expuesto remite a pensar en un modelo institucional inclusivo, lo que implica crear las condiciones para la participación democrática con apertura hacia la comunidad, con acciones concretas que permitan la relación efectiva con otras organizaciones, contribuyendo de esa manera a la construcción de una propuesta educativa pertinente, lo que significa una estructura flexible,

¹³ Cabe destacar que la necesidad de creación de Anexos obedece precisamente, a ese dinamismo que le es propio a las instituciones educativas.

G.T.F.
H. NQ
R. 7
A.





Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación
...//24.-

2600

2012 en Memoria a los Héroes de Malvinas

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora de Despacho
Ministerio de Educación

abierta, modular, integral; una propuesta que acerque la escuela a los destinatarios y que les permita un tránsito por la misma atendiendo a sus particularidades.

La Res. CFE N° 118/10, Anexo II "Lineamientos Curriculares para la EPJA", reafirma lo anteriormente expuesto, en su apartado Ciclo de Formación por Proyecto correspondiente al nivel primario, señalando la importancia en el entramado de las relaciones interinstitucionales e intrainstitucionales: "...ciclo de formación que tiene como finalidad promover que los estudiantes aprendan a "saber hacer" a partir del conocimiento construido...", lo que no podremos lograr con la presencia de los alumnos solamente en el aula, ya que "El modo de gestionar la enseñanza y aprendizaje de tales contenidos procedimentales habrá de caracterizarse por un "actuar que se aprende actuando" y se desarrollará mediante un aprendizaje cooperativo, con múltiples y simultáneas interacciones".

Las instituciones educativas provinciales han realizado distintas experiencias que intentan dar respuestas a demandas de jóvenes y adultos que no pueden sostener una asistencia diaria, en algunos casos, el sistema modular tutorial se da en concordancia con convenios realizados entre las instituciones educativas y gremios y/o asociaciones civiles.

En síntesis, resulta necesario que las escuelas de jóvenes y adultos establezcan relaciones con otras instituciones, apostando a la construcción pedagógica centrada en los actores que la constituyen: los que aprenden y los que enseñan.

Los sujetos de la educación permanente de jóvenes y adultos

Un sujeto es un ser íntegro y social protagónico capaz de transformar la realidad y generar historia, por lo tanto, en este apartado, se aborda un componente esencial de la Modalidad de Jóvenes y Adultos, el sujeto que aprende y el sujeto que enseña. Es esencial, puesto que junto al conocimiento es lo que confiere especificidad a nuestra Modalidad.

El sujeto que aprende

La educación es una actividad humana. Cualquiera sea la conceptualización que adoptemos del término, la misma apuntará a la realización de deseos o expectativas puestas en otro.

Pensar en el "otro" y en el "uno", sin lugar a dudas permite explicitar la categoría de "sujeto". El término sujeto, plantea una forma de concebir las identidades y las subjetividades. Entendemos que, como sostienen Carusso y Dussel(1996):

...podemos definir al sujeto como una construcción explicativa de la constitución de redes de experiencias en los individuos y en los grupos. Tales redes tienen una cualidad: no son permanentes ni definitivas y las experiencias que podían ser positivas pueden ser consideradas posteriormente como negativas o viceversa.

G.T.F.
H. N.º
R. 7
A.

///...25.-



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación
...///25.-

2600

2012 en Memoria a los *“Héroes de Malvinas”*
ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora de Despacho
Ministerio de Educación

La escuela primaria y secundaria de jóvenes y adultos está habitada por sujetos que, dadas sus historias personales y sociales, en un momento de sus vidas debieron abandonar sus estudios y hoy deciden terminarlos viendo en esta alternativa la posibilidad de concretarlo. En la actualidad, el sujeto que transita su escolaridad en la escuela ha cambiado. Junto al adulto que quiere culminar sus estudios, ingresan jóvenes que cambian la visión que históricamente tenía la escuela, complejizando los modos de relación y configuración de identidades de los estudiantes de la Modalidad.

La heterogeneidad que se presenta en el sistema educativo y en los grupos humanos en general, en relación con este sujeto que transita la escuela de jóvenes y adultos implica tener presente determinadas características que hacen a la diversidad de expectativas, motivaciones, intereses y necesidades respecto del aprendizaje así como en experiencias e historias de vida, que confluyen en el proceso de esta constitución subjetiva.

Los sujetos de la EPJA se caracterizan por la diversidad social y política que no se define por cuestiones biológicas ya que no sólo presentan diferencias etarias en un amplio rango sino también diversidad en cuanto a expectativas, motivaciones y necesidades respecto al aprendizaje así como en experiencias e historias de vida. (Res. CFE N° 118/10, Anexo I “Documento Base”) Las prácticas educativas en la educación de jóvenes y adultos están fuertemente interpeladas por los sujetos que en ellas participan, sus trayectorias laborales, escolares, familiares, de participación social y política.

A partir de la sistematización de las guías de trabajo elaboradas por los docentes y los equipos directivos de los diferentes establecimientos educativos de la Modalidad, en el marco del “Seminario Taller de formación docente sobre la problemática de la EPJA”, del año 2010, en el que se realizaron encuestas que abarcaron aproximadamente un 20-30% de los estudiantes, con el objetivo de caracterizar la población estudiantil fueguina, se obtuvo la siguiente información: la edad media de los alumnos es de 25 años, con una franja etaria muy amplia, hasta 60 años, con primacía de alumnos entre 20 y 30 años. La mayoría, manifiesta la necesidad de terminar sus estudios por una cuestión laboral, superación personal y un pequeño grupo se plantea continuar estudios superiores. Cabe destacar que en este logro está depositada la habilitación para una mejor calidad de vida, generando un grado de participación que afirma la autoestima y pone en juego un carácter referenciado en lo común, en términos de sujeto de derechos, participe de un colectivo social comunitario. En cuanto a datos laborales, un alto número de estudiantes ha llegado recientemente a la provincia y se desempeñan en diversos trabajos –transporte, Administración Pública, comercios, de la construcción y servicios. Otros son cuenta propistas, desocupados, changarines, amas de casa, etc.- Un dato característico que se destaca es que muchos alumnos que inician sus estudios los abandonan por razones laborales.

En cuanto a la elección del establecimiento educativo para concluir sus estudios primarios o secundarios prima la cercanía de la escuela a su domicilio y con respecto a qué les gustaría

G.T.F.
H. NR
R. 7
A.

///...26.-

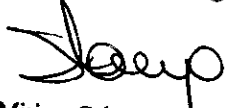


Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación
...///26.-

2600

2012 en Memoria a los Héroes de Malvinas

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL


Miriam Celeste STANG
Directora de Despacho
Ministerio de Educación

aprender, manifiestan la necesidad de poseer herramientas que les permitan en ciertos aspectos la inclusión en la sociedad: computación, inglés, etc..

Estos datos nos permiten conocer y reflexionar acerca de los sujetos de nuestras prácticas, en términos de existencia objetiva. Debemos profundizar el conocimiento de quienes demandan esta educación, ampliar la mirada a este joven-adulto y considerarlo sujeto social no un sujeto que exista en la institución escolar solamente, restringiendo el tratamiento a un sujeto escolarizado. En definitiva, lo que se ofrece es

... una educación que ayude a los sujetos a tener herramientas de análisis, de crítica y recreación de la sociedad en la que les toca vivir. Una educación que motive a las personas a proponer cambios, a ser creativas, a construir colectivamente". (Res. CFE N° 118/10, Anexo I "Documento Base").

La sociedad es un complejo entramado de personas que, a la vez que es producto de la interacción entre ellos, los produce. De esta interrelación surgen los valores, las creaciones materiales y simbólicas, las significaciones y sentidos del mundo y todo aquello que se engloba en el concepto de cultura, que configura modos de vida y representaciones que varían en cada comunidad o pueblo. Por ello, es necesario abordar el tema de los sujetos considerándolos en su contexto desde sus interrelaciones sociales, políticas, económicas, culturales, geográficas, históricas, tal como lo mencionamos anteriormente.

El sujeto de aprendizaje no constituye una abstracción homogénea sino que debe considerarse en sus diferencias personales, en su contexto social, en su cultura para promover en ellos aprendizajes significativos. El sujeto pedagógico es una construcción que se realiza en el vínculo entre el educador, el educando y el conocimiento. Los jóvenes y adultos además de sujetos de aprendizaje son productores de conocimiento y transformadores del medio en el cual se desenvuelven. (Res. CFE N° 118/10, Anexo I "Documento Base").

El sujeto que enseña

Un aspecto que requiere especial atención al hablar de los docentes de la Modalidad tanto del nivel primario como del secundario es la formación profesional. Esta situación obedece históricamente a las políticas educativas que no propulsaron el fortalecimiento de la EPJA y su relevancia con el sistema educativo. La ausencia de propuestas de formación específica ha dado lugar a prácticas pedagógicas que no siempre hicieron a la mejora de la calidad educativa de la Modalidad. Así, la infantilización ha sido uno de los problemas tal vez más significativos derivados de esa ausencia, sin embargo, muchos docentes han afrontado esa vacancia construyendo las propias maneras de enseñar, contemplando a los sujetos de aprendizaje y la especificidad de la práctica docente.

G.T.F.
H. NR
R. f
A.



///...27.-

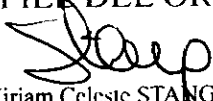


Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación
...///27.-

2600

2012 en Memoria a los Héroes de Malvinas

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL


Miriam Celeste STANG
Directora de Despacho
Ministerio de Educación

Los docentes de la EPJA son en general, maestros primarios o profesores de nivel secundario con muchos años de trabajo en esos niveles y sin formación pedagógica específica.

El carácter artesanal que ha adquirido la formación de los docentes, constituye un punto de partida para analizar las dificultades a las que se enfrentan en su quehacer profesional. Las diferentes formaciones de los educadores de jóvenes y adultos de la provincia tienen características muy diversas: desde maestros y profesores titulados, idóneos, profesionales, etc.

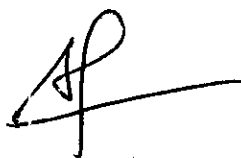
Desde esta perspectiva resulta conveniente fortalecer el desarrollo profesional docente.

A partir de la LEN se contempla el objetivo de ofrecer formación para “desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo” (Art. N° 73 inc.b) y la Res. CFE N° 118/10, Anexo I “Documento Base” señala que los docentes deben tener formación que le posibilite el análisis, la reflexión y la experimentación en distintos contextos sociales y en los diversos escenarios donde transcurren procesos de enseñanza y de aprendizaje de jóvenes y adultos, abordando relaciones con múltiples sectores sociales que incluyan los problemas del sujeto de la EPJA relativos al trabajo, salud, familia, desarrollo social, entre otros, para que tengan oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas y de intercambiar aprendizajes en distintos ambientes y con diversos sujetos. Es decir, capacitación en servicio y capacitación continua en la Modalidad para poder afrontar al sujeto en su diversidad y participar en la construcción de proyectos educativos de acuerdo a las necesidades del contexto.

Saleme, 1997 considera que este proceso debe “capturar el valor y proyección de la práctica desde la propia práctica”, lo que significa “apropiarse del corpus teórico del propio campo”. Este abordaje conceptual de la propia práctica implica incorporar conocimientos que ayuden al análisis de diversas situaciones relacionadas con la institución, con los alumnos y con el conocimiento y la posterior toma de decisiones de los docentes. Esta posición conlleva una diferencia específica con respecto a los modelos de formación docente que hoy se desarrollan desde distintos mecanismos y estrategias institucionales, donde se actualiza a los docentes sobre cambios en el manejo de los conocimientos o de las maneras de enseñar o formas de aprender, muchas veces de manera descontextualizada.

En este ítem hemos abordado a los sujetos de la EPJA, en sus aspectos más generales que hacen a la heterogeneidad de la Modalidad y que requieren de variedad y flexibilidad de ofertas formativas y de docentes formados para generar herramientas y estrategias de abordaje que enriquezcan la experiencia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para finalizar el apartado referido a la especificidad de la Modalidad, incluimos en el siguiente algunas referencias a la relación de la educación con el mundo del trabajo, considerando que ésta es clave en la EPJA.

G.T.F.
H. NR
R. 7
A.



///...28.-



Provincia de Tierra del Fuego
 Antártida e Islas del Atlántico Sur
 República Argentina
 Ministerio de Educación
 ...11/28.-

2600

"2012 en Memoria a los Ceroos de Malvinas"

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANGI
 Directora de Despacho
 Ministerio de Educación

La Educación y el mundo del trabajo

La relación de la educación con el mundo del trabajo es compleja, contradictoria y suscita debates encontrados en tanto se trata de poner en relación dos espacios diferenciados (sistema educativo y mundo del trabajo) cuyas lógicas y finalidades son muy diferentes.

Sin embargo es una relación ineludible que ha estado presente a lo largo del desarrollo y consolidación del sistema educativo y cobra nuevo vigor en la actualidad en virtud de las transformaciones operadas en el contexto socio-económico y del lugar que la educación ocupa en el desarrollo socio económico y cultural de un país.

Según Gallart (1994, 1996) la necesidad de dicha articulación reside en las potencialidades y limitaciones que cada realidad organizacional -la institución educativa y la organización productiva- tienen para el proceso formativo de una persona. El pasaje por una etapa de formación en el trabajo conlleva la posibilidad de adquirir saberes técnicos, de gestión, interactivos y sociales a partir de un proceso real de trabajo, saberes sumamente valiosos que no pueden ser proporcionados por las instituciones educativas.

En la Educación de Adultos, desde sus orígenes, la vinculación con el trabajo ha sido un componente central, que se expresó en la demanda por este espacio de formación, en la articulación con la formación profesional, en la participación de organizaciones empresariales y sindicales en la solicitud y sostenimiento de los servicios educativos y en el lugar otorgado al área profesional en el diseño curricular en el nivel secundario.

La LEN y la Ley de Educación Técnico Profesional 26.058 le dan un nuevo marco a esta relación en Argentina. Las decisiones y los lineamientos adoptados por el Consejo Federal de Educación generan programas específicos, nuevas propuestas de articulación y otras maneras de valorar los recorridos formativos de los sujetos. Entres ellos, la valoración de los aprendizajes adquiridos y los saberes desarrollados en las situaciones de trabajo está siendo objeto de análisis a los fines de su reconocimiento y certificación en consonancia con lo que ya ocurre en otros países.

Este nuevo marco legal y el análisis considerando la realidad de la EPJA provincial, obliga a replantearnos la relación entre el "sistema educativo" y "el mundo del trabajo", para hacerla sustancialmente distinta a las dos décadas que la precedieron.

En Argentina, diversas medidas de política educativa y sociolaboral implementadas desde la década del noventa han incidido en la expansión, diversificación y fragmentación de la educación y formación. Los estudios realizados por Riquelme y Herger (2003) dan cuenta del quiebre del sistema educativo, el vaciamiento de la educación de adultos y la multiplicación de acciones de

G.T.F.
H. NR
R. y
A.

///...29.-



Provincia de Tierra del Fuego
 Antártida e Islas del Atlántico Sur
 República Argentina
 Ministerio de Educación
 ...//129.-

2600

2012 en Memorias a los Cerros de Mafinas

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
 Directora de Despacho
 Ministerio de Educación

capacitación utilizadas como herramientas de política social que no han llevado más que a la creación de un circuito de baja calidad para la población con bajo nivel educativo. (Herger, 2005)

El sustento ideológico de los programas de asistencia social y de capacitación laboral colocaba en los propios trabajadores la responsabilidad de su desocupación, dada su escasa o nula calificación que los convertía en “inempleables” en un contexto de supuesta reestructuración económica-productiva. Se recurría a una interpretación tradicional sobre el mercado de trabajo basada en el déficit de calificación de los desocupados y que obviaba el análisis de la escasa demanda de trabajo del aparato productivo. (Herger, 2005)

Por consiguiente, la educación no puede superponer su propósito con las intenciones del mercado laboral; porque se convertiría en una educación sumamente polarizada, a la deriva del mercado, perdiendo el sentido que la constituye.

Atento a ello, pensar una articulación entre la educación y el mundo del trabajo no implica una dependencia entre ambas racionalidades; fundamentalmente no debe la educación estar dirigida a formar para puestos laborales específicos, sino que, considerando la complejidad del mundo laboral actual, debe propiciar que los estudiantes adquieran las capacidades necesarias y suficientes que le permitan una rápida adaptación a los cambios estructurales que se producen en el mundo del trabajo merced a las aplicaciones técnicas y tecnológicas cada vez más complejas.

Partimos de reconocer, entonces, que “el trabajo es una construcción social, está referido a un contexto histórico, a una cultura concreta, a unas experiencias y a un modo de vida de los sujetos, así como a un sistema de relaciones simbólicas que se desarrollan en su entorno” (Alonso, 1999). Esta afirmación supone admitir en la categoría trabajo actividades que no siempre han sido consideradas como tales, identificar oficios y profesiones que han desaparecido y otros que adquirieron vigor en determinados momentos.

Por ello, entendemos que es necesario desarrollar una formación para el mundo del trabajo desde una perspectiva de formación integral, que contemple a los estudiantes como sujetos de derecho, reconociéndoles sus tiempos de aprendizajes, los saberes adquiridos en su desarrollo personal, en su vínculo con la sociedad y les ofrezca las herramientas necesarias para que su desempeño en el mundo del trabajo esté acorde a la realidad histórica, geográfica y social.

El desempleo que asoló a nuestro país en la década anterior y algunas políticas sociales implementadas derivaron, en muchas familias, en la existencia de dos generaciones que no han podido afrontar la subsistencia en base a la experiencia laboral –caracterizado por algunos autores

G.T.F.
H. N/2
R. 7
A.

///...30.-

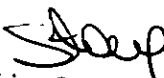


Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación

"2012 en Memoria a los Heroes de Malvinas"

2600

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL


Miriam Celeste STANG
Directora de Despacho
Ministerio de Educación

...///30.-

como pérdida de la cultura del trabajo, con el impacto en términos de constitución subjetiva que ello implica, situación que es necesario revisar y modificar.

Es por ello que la enseñanza debe plantearse de manera tal que aquellos jóvenes y adultos tardíamente escolarizados desarrollen actitudes de valorización del trabajo, adquieran conocimientos sólidos y desplieguen habilidades de pensamiento que les posibiliten participar plenamente de la sociedad a la que pertenecen.

Ante estas afirmaciones realizadas por especialistas y que no escapa al análisis de los sujetos que conforman la EPJA Provincial, se hace imperioso considerar las alternativas necesarias que permitan "Educar en y para el trabajo", entendiendo con ello que:

...significa brindar nuevas posibilidades de formación, transmitir conocimientos y prácticas laborales, recrear saberes básicos, promover la apropiación crítica de las variables que caracterizan el trabajo decente y otros derechos del trabajador. En suma significa desarrollar las aptitudes y las capacidades necesarias para hacer del trabajo un factor de desarrollo personal, comunitario y ciudadano que acompañe el desarrollo de una sociedad más justa, más solidaria y más humana. (Res. CFE N° 118/10, Anexo I "Documento Base" Apartado 3.4 inciso 36).

La relación educación – trabajo debe articularse de manera tal que los alumnos sean capaces de comprender la relación existente entre sociedad y trabajo para que este conocimiento les permita actuar en forma transformadora, ejerciendo plenamente su ciudadanía; en otras palabras seres capaces de reconocer sus derechos y exigirlos, como así también conocer sus deberes y cumplirlos.

Finalmente y recuperando los aspectos planteados en los lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (Res. CFE N° 118/10 Anexo II septiembre de 2010) se sostiene que la formación general para el trabajo debe brindar un conocimiento amplio de los deberes y derechos, de las características actuales y prospectivas que definen el mundo del trabajo, las transformaciones en las formas de organización y las condiciones y relaciones laborales en el contexto actual, y en particular, en los sectores socio-ocupacionales claves de la región.

G.T.F.
H. <i>NE</i>
R. <i>7</i>
A.



///...31.-



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación
...///31.-

2600

2012 en Memoria a los Héroes de Malvinas
ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora de Despacho
Ministerio de Educación

JUSTIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LOS CONOCIMIENTOS BÁSICOS

Matemática

En las distintas instituciones donde se imparte la educación de jóvenes y adultos en nuestra provincia, se concibe a la Matemática como una disciplina que provoca relaciones poco satisfactorias entre el alumnado y el conocimiento que la constituye. Como resultado de ello, los alumnos presentan dificultades en su comprensión generando un alto porcentaje de desaprobados. Siempre hacen alusión a los mismos preconceptos: “es muy difícil”, “me cuesta”, “soy duro para entenderla”, etc.

En cada aula se encuentra una diversidad de conocimientos, culturas, intereses, habilidades e historias de vida que influyen en el aprendizaje. Este aspecto hace resaltar la importancia que tiene la incorporación de diversas variables didácticas, las cuales deberán tener relación con el mundo cotidiano y laboral de los alumnos. Es fundamental, presentar conocimientos matemáticos contextualizados para luego descontextualizarlos y transformarlos en conocimiento matemático formal. Al respecto, (Joia, 1997) plantea el problema en los siguientes términos: “los adultos insisten en recuperar, en el aula, conceptos, procedimientos, nociones matemáticas que construyeron en el espacio cotidiano y de trabajo, independientemente de lo que sus profesores les quieren enseñar”

Por tal motivo, se debe plantear una Matemática donde dicho conocimiento tome sentido para el alumno. Y este sentido se construye, planteando situaciones problemáticas en que los conocimientos matemáticos surjan como una solución óptima a dichos problemas.

En relación con la resolución de problemas Brousseau (1986), expresa:
Saber matemática no es sólo aprender las definiciones y los teoremas para reconocer después la ocasión de utilizarlos y aplicarlos; sabemos bien que hacer matemática implica ocuparse de los problemas. Sólo hacemos matemática cuando nos ocupamos de problemas, pero a veces se olvida que resolver un problema no es más que una parte del trabajo; encontrar las buenas preguntas es tan importante como encontrar las respuestas.

Este proceso debe tener una estructura de trabajo en donde el alumno vaya transitando por varias etapas o situaciones como lo plantea dicho autor en la teoría de situaciones. Mediante la resolución de problema se construyen nuevos conocimientos y es necesario acostumbrar a los alumnos, en forma paulatina, a consultarse y debatir unos con otros, gran parte de las informaciones que están acostumbrados a pedirle al docente.

Un aspecto significativo a tener en cuenta es la intervención del docente frente al error del alumno. El documento “Articulación de la educación primaria y secundaria de jóvenes y adultos” (2009) sostiene:

G.T.F.
H. <i>nl</i>
R. <i>7</i>
A.

///...32.-



Provincia de Tierra del Fuego
 Antártida e Islas del Atlántico Sur
 República Argentina
 Ministerio de Educación
 ...//32.-

2600

2012 en Memoria a los Héroes de Malvinas
 ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
 Directora de Despacho
 Ministerio de Educación

El alumno adulto suele sentir culpa o vergüenza por estar a destiempo en la escuela, cree que por ser adulto todo lo debe saber, por eso no se permite el error, lo toma como un obstáculo el cual para él debe evitarse, siente que es un indicador de fracaso, lo desanima y contribuye a perjudicar la evolución de los aprendizajes, lleva al educando a aprender por ejercitación, lo torna dependiente y no toma decisiones autónomas

El docente debe guiar a los alumnos frente a esta postura y utilizarla como herramienta para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ragot (2003), plantea

El error señala al profesor cuáles son para los alumnos los aprendizajes puestos en juego, en términos de utilización, de reelaboración o de abandono de saberes y representaciones actuales: informaciones necesarias para él para elegir las variables didácticas sobre las cuales los hará trabajar.

Otras herramientas a tener en cuenta en esta Modalidad es la utilización de la computadora, juegos, material didáctico en general y de la calculadora, haciendo principalmente hincapié en la manera de trabajar con ellas en la clase. Con respecto a la utilización de la calculadora, Salado (2003) en su tesis, afirma: El uso de la calculadora como herramienta didáctica puede ayudar a los estudiantes a resolver problemas, con mayor eficiencia, problemas más difíciles comparados con el uso exclusivo de lápiz y papel. Esta afirmación lleva a pensar que los estudiantes pueden validar sus conjeturas y favorecer el razonamiento de teoremas, también puede servir como artefacto de cálculo numérico y posteriormente ayudar a la búsqueda de estrategias.

En cuanto a la utilización de la computadora Espinosa (1996), recomienda "enfaticar las representaciones visuales en todos los aspectos de las matemáticas escolares". El uso reflexivo y creativo de la tecnología construye un puente entre las ideas intuitivas y los conceptos formales y para ello la computadora es un elemento imprescindible en la enseñanza de las matemáticas.

Teniendo en cuenta las herramientas planteadas anteriormente para llevarlas a cabo, cabe destacar que el vínculo entre los sujetos que participan en el proceso de enseñanza y de aprendizaje es de vital importancia al momento de pensar dicho proceso. Cuando se piensa en la resolución de problemas, la metodología de trabajo es tan importante como el problema en sí mismo y hay que pensar la que más se adecue a ella, por tal motivo hay que tener en cuenta el trabajo en grupo, pero jerarquizando el sentido de lo que esto significa. Para aclarar el concepto se toman las palabras de Fainstein (1997): "Un equipo es un conjunto de personas que realiza una tarea para alcanzar resultados". Esta tarea está relacionada con la etapa de acción y de validación en la teoría de situaciones, donde el vínculo y la interacción con sus pares es de principal importancia para optimizar dicho proceso.

Sin lugar a dudas, que ante un cambio de enfoque y metodología de trabajo en esta materia será necesario un cambio en la evaluación, tomando a la misma como parte del proceso y no como un trabajo separado.

G.T.F.
H. NQ.
R.
A.

///...33.-



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación
...///33.-

2600

2012 en Memoria a los *Cruceros de Matruas*

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL


Miriam Celeste STANG
Directora de Despacho
Ministerio de Educación

A modo de reflexión y análisis, proponemos leer los Lineamientos Curriculares para la Educación Secundaria (2010) que establece:

...si bien estas prácticas nos muestran en lo cotidiano que aportan cada vez menos a lo complejo de la clase y se alejan de nuestros alumnos, no conciliamos con una transformación donde se postule que "no sirve nada de lo que hacemos " o hay que cambiarlo todo. Por el contrario, necesitamos tiempos y espacios de discusión para construir e incluir otros modos de enseñar que impliquen propuestas de cambios profundos. También porque aprender un algoritmo en forma mecánica, por ejemplo, para algunos alumnos puede resultar más conveniente, en determinados momentos y necesario quizás en procesos de consolidación de algunas técnicas o conceptos. Además, porque muchos docentes plantean fuertes argumentos a la hora de persistir con sus propuestas, básicamente referidos a cumplir con los contenidos de los programas institucionales, y a la formación precisa que requiere una transformación.

La discusión sobre el "para qué" y "por qué" enseñar en la Modalidad de jóvenes y adultos continúa en proceso de análisis, reflexión y cambio. Esto genera preguntas relacionadas con los alumnos, con los docentes y con la metodología de trabajo. Pero el primer paso a realizarse es romper con la estigmatización de la Matemática, que deje de ser la materia difícil de la escuela, con cierta rigidez sin posibilidades de cambios y posicionarla como una ciencia en evolución que se construye en la interacción de los hombres con el mundo en que se desenvuelven. Alsina y Burgués (1996), expresan:

Vivir una cosa quiere decir ser activo, disfrutarla, tomarla como algo propio. En este sentido, se viven instantes, aventuras, excursiones, diálogos, debates, etc.; también deberíamos hacer posible que el acto educativo matemático fuese una vivencia... Tal como se vive cualquier aspecto de nuestra vida.

Prácticas del lenguaje

Se hace necesario, antes de iniciar la fundamentación del por qué y para qué de la enseñanza de nuestra espacio en la Modalidad de Jóvenes y Adultos, introducir algunas problemáticas del área y una breve revisión de los contenidos desde una perspectiva histórica y también, formularnos interrogantes que nos permitan una reflexión que nos conduzcan a presentar una propuesta significativa para este espacio.

La lengua y la literatura constituyen, de por sí, dominios diferenciados dentro del espacio, hasta tal punto que históricamente se han repartido los años en la escuela secundaria. La división entre estos dos dominios responde a la naturaleza de sus respectivos objetos de reflexión. La lengua incluyó, históricamente, el estudio de la gramática y el léxico, en tanto la reflexión literaria privilegió el estudio de los géneros y la historia de la literatura. La lectura y la escritura, por su parte,

G.T.F.
H. <i>NE</i>
R.
A.



///...34.-



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación
...///34.-

2012 en Memoria a los Héroes de Malvinas
ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

2600

Miriam Celeste STANG
Directora de Despacho
Ministerio de Educación

también han tenido un espacio propio en los programas, aunque se les reconocía una función fundamentalmente integradora de los aprendizajes correspondientes a los otros dominios.

Así, desde siempre ha interesado y preocupado el tema de la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad, la lectura y la escritura. Por lo tanto, enseñar lengua en la Modalidad de Jóvenes y Adultos implica situarnos y posicionarnos, necesariamente en los nuevos enfoques de la enseñanza del área y centrarnos tanto en el sujeto al que va dirigida, como también en su objeto de estudio.

Lerner (2001), expresa:

para concretar el propósito de formar a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita, es necesario reconceptualizar el objeto de enseñanza y construirlo tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura...Lo necesario es, en síntesis, preservar el sentido del objeto de enseñanza para el sujeto del aprendizaje...

Esto no significa ignorar la dimensión de los saberes específicos de la lengua, la literatura, la lectura y la escritura sino que al constituirse las prácticas del lenguaje en objeto de enseñanza nos debe llevar a repensar, los modos de su implementación en el aula, en sus dificultades, en las estrategias a utilizar, en un cambio en las maneras de enseñar y aprender a usar la lengua, para convertirla en lenguaje y es precisamente en esta práctica donde la competencia comunicativa involucra un saber hacer, un poder hacer y una reflexión permanente sobre lo que se dice, lee, escribe y escucha.

Por lo tanto, hablar desde Prácticas del Lenguaje, espacio fundamental dentro de la educación de jóvenes y adultos, se hace necesario elaborar una propuesta educativa coherente con los perfiles, experiencias y proyecciones de los destinatarios, en el marco de conocimientos provenientes de sus experiencias cotidianas, familiares, sociales, laborales, que si bien no forman parte del saber escolarizado son propicias para abordar las propuestas que se trabajen desde la asignatura. Saleme (1994) considera que elaborar una propuesta curricular supone ofrecer un tipo de educación que satisfaga las necesidades y expectativas de un sector que históricamente ha ido perdiendo poder de decisión, calidad de vida y autonomía de pensamiento.

Debemos volver nuestra mirada al discurso de lo cotidiano, en el cual todo el tiempo se intercambian significados. Discurso entendido según Benveniste (1999) como "lenguaje puesto en acción y necesariamente entre partes". *Es necesario centrar las clases de las prácticas del lenguaje en el "uso", partiendo del reconocimiento del alumno como "usuario eficiente del sistema",* aunque esa eficiencia sólo se refiera a una modalidad determinada. Para ello, es menester desterrar el antiguo prejuicio docente de que para la adquisición de la competencia lingüística básica (sintáctica, semántica, morfológica etc.) se debe comenzar por estudiar gramática; por el contrario, *debe cambiarse la estrategia pedagógica partiendo de trabajos con el lenguaje que contengan propósitos didácticos-sociales,* propiciando la enseñanza de las gramáticas al servicio de producciones

G.T.F.
H. <i>NL</i>
R. <i>7</i>
A.

///...35.-

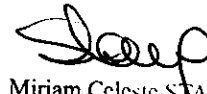


Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación
...//35.-

2600

2012 en Memoria a los Héroes de Malvinas

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL


Miriam Celeste STANGI
Directora de Despacho
Ministerio de Educación

adecuadas al contexto. Para superar esa concepción normativa es necesario reconocer la competencia lingüística inicial del adulto.



Vigostsky (1994), desde el enfoque histórico-cultural sostiene que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales. Considera que en la relación cotidiana con el contexto, los sujetos construyen los conceptos cotidianos, ya que estos son resultados de la experiencia inmediata, individual, tras la cual se halla la realidad visual y palpable. Los conceptos científicos son aportados por la escuela, por el docente y colaboran en la construcción de la conciencia humana (Luria, 2001; Lorenzatti, 2007). Esta perspectiva nos invita a encontrar los lazos en la estructura interna de los procesos de formación de conceptos, en el uso significativo de las palabras y en los modos de apropiación de las palabras nuevas que designan nuevas situaciones, nuevos hechos de la vida de las personas. Es tarea del docente tender puentes entre estos conocimientos cotidianos que los alumnos construyen sobre la realidad y el conocimiento científico, que una vez analizado puedan ser presentados como conocimiento a enseñar (Luria, 2001; Lorenzatti, 2007).

Pero de ningún modo se logrará ese aprendizaje si la enseñanza se reduce a la imposición de una normativa tendiente a modificar los hábitos lingüísticos de la gente. Si desde el primer momento se exige el manejo fluido del lenguaje, si se corrige como error todo lo que provenga del uso lingüístico propio del alumno adulto, lo que se obtiene es la inhibición. La capacidad de expresión se ve reducida, y finalmente se rompe el diálogo, se crea una barrera infranqueable y sobreviene ese sentimiento de soledad y aislamiento del que hablan por igual docentes y alumnos.

Para evitar ese fracaso inicial del que hablábamos es necesario recuperar la lengua oral en la práctica cotidiana de la conversación, el relato, el intercambio de experiencias e informaciones entre las personas, incluso de distintas generaciones –jóvenes y adultos-.

Las implicancias pedagógicas de esta propuesta se centran en un proceso real de trabajo sobre textos “verdaderos” que respondan a verdaderas necesidades. Implica pensar no en un texto “terminado” que el docente corrige para devolver una calificación, sino en un recorrido de pruebas, en un texto vivo, que se va armando en base a correcciones compartidas, críticas mutuas, cambios y fluctuaciones. Textos vivos de una lengua viva. No una “clase” de lectura o escritura, sino lectura y escritura en todas las clases (Lorenzatti, 2007).

También, enseñar las prácticas del lenguaje, hoy, implica considerar a los medios de comunicación y a las TIC. Nuestra vida está hoy medida por la tecnología. Resulta innegable que los adultos y los jóvenes establecen con las nuevas tecnologías vínculos diversos. Considerar qué carácter asumen nuestros vínculos con las prácticas de lectura y escritura atravesados por esas tecnologías y cómo se juegan en el trabajo escolar, en las aulas, requiere reconsiderar esas prácticas sin olvidar los roles docente y alumno, en tanto se compromete el saber y la autoridad de ambos. En

G.T.F.
H. 
R. 
A.



///...36.-



Provincia de Tierra del Fuego
 Antártida e Islas del Atlántico Sur
 República Argentina
 Ministerio de Educación
 ...//136.-

2600

2012 en Memoria a los Héroes de Malvinas
 ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
 Directora de Despacho
 Ministerio de Educación

ese punto, Ferrer (2007), considera que las tecnologías son construcciones históricas y culturales y que toda tecnología nos propone, también, una cierta pedagogía. Si la lectura a través de textos digitales nos enfrenta a la necesidad de contar con herramientas que nos permitan discriminar el valor que la información, la operación del cortar y pegar nos devuelve a una escena de escritura que, desde siempre, tuvo a su cargo la escuela vinculada al trabajo con las fuentes bibliográficas: la reformulación que demanda de los textos. Es por ello que las nuevas tecnologías, no destruyen la necesidad de leer y escribir, antes bien, crean nuevos contextos para la lectura y escritura, con nuevas dimensiones de significación.

Para finalizar, que las palabras de Lerner concluyan este apartado ofreciendo un fundamento más al por qué y para qué de la enseñanza de las prácticas del lenguaje en la Modalidad:

... Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir." ... "Lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita.

Ciencias Sociales

La configuración del campo de las Ciencias Sociales, tradicionalmente se ha centrado en los aportes de la Historia y de la Geografía, inscriptas en un enfoque positivista; ambas disciplinas, hacían hincapié en la descripción de hechos y fenómenos sociales de un modo fragmentado a la vez que se presentaban despolitizadas, en tanto se concebía al conocimiento como una entidad objetiva, neutral, unívoca y universal, con una fuerte pretensión de verdad.

Esta impronta positivista, si bien ha sido superada por enfoques críticos, debemos reconocer que sus huellas, en algunas ocasiones, se manifiestan en las prácticas educativas de las instituciones escolares.

Los estudiantes, jóvenes y adultos, están inmersos en un escenario global común, donde conviven al mismo tiempo con sus realidades locales. Una y otra intentan imponerse generando como resultado una realidad compleja difícil de abordar. Por ello, estudiar la realidad social en términos de complejidad implica abordar los procesos desde su multidimensionalidad, contextualizándolos en un tiempo y en un espacio. Esta forma permitirá reconocer el juego de relaciones de poder y saber que los distintos actores sociales han impulsado y que, de ese modo, han configurado el entramado histórico, político, social, cultural de nuestra provincia, nuestro país y del mundo, puesto que no pueden ser explicados en términos lineales, causales, como sumatoria de acontecimientos y fechas acumulables.

G.T.F.
H. N2
R. 7
A.

///...37.-



Provincia de Tierra del Fuego
 Antártida e Islas del Atlántico Sur
 República Argentina
 Ministerio de Educación
 ...///37.-

2600

2012 en Memoria a los *Héroes de Malvinas*
 ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
 Directora de Despacho
 Ministerio de Educación

Esta perspectiva exige que en el abordaje que se realice de la realidad social se recuperen los aportes de la Geografía y de la Historia, de la Antropología, de las Ciencias Políticas, de la Economía y de la Sociología, entre otras.

Por ello, la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Modalidad, debe partir del reconocimiento de los alumnos como partícipes de los procesos que se estudian en tanto sujetos históricos, sociales y políticos; de manera que no están al margen o ajenos a los mismos sino que han construido representaciones, significaciones, y valoraciones que están presentes en sus lecturas sobre lo que acontece.

Por lo tanto, desde este punto de vista, se requiere recuperar esos saberes construidos con la intención de ampliar los horizontes culturales de nuestros alumnos, permitiéndoles que enriquezcan y complejicen sus miradas sobre la sociedad, avancen en el desarrollo de su autonomía, se integren progresivamente en las redes sociales, tomen decisiones cada vez más fundamentadas y se preparen para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Se hace necesario construir conceptos que permitan explicar el mundo social a partir de la distinción de elementos comunes para pensar lo diferente.

Por ello es preciso establecer algunas diferencias entre ciencias sociales y conocimiento social. Debemos distinguir entre las representaciones sociales cotidianas e intuitivas, de aquellas que permiten acceder a los modos de indagación de las ciencias sociales.

Los sujetos poseen esquemas de conocimiento que se construyen en las prácticas cotidianas, en la interacción con los pequeños grupos, con los roles que el sujeto ocupa en los distintos marcos institucionales de los que participa. El docente debe construir un puente entre los esquemas de conocimiento que incorpora el sujeto y los objetos de conocimiento tratados por las disciplinas, promoviendo la interacción, propiciando que los estudiantes resignifiquen sus saberes y se apropien de nuevos conceptos y conocimientos que les permitan interpretar y participar críticamente de la realidad social de la que forman parte (Lorenzatti 2007).

Desde este punto, en los contenidos escolares se deben integrar las nociones de sociedad, espacio, tiempo, cambios y continuidades. Esta concepción privilegia aquellos contenidos que permiten comprender los procesos de construcción social de la realidad en sus dimensiones temporales y espaciales.

Ante los problemas de nuestro mundo cambiante, el aprendizaje de las Ciencias Sociales permite a los sujetos tomar decisiones responsables y con sentido crítico frente a la conflictiva realidad que se le presenta, puesto que es en este espacio donde el sujeto construye el conocimiento sobre la realidad de la que forma parte. Por ello, este enfoque contribuye a que los alumnos resignifiquen lo cercano e inmediato desde la comprensión de contextos y marcos más amplios, que contribuyen a otorgarle sentido a situaciones sociales que los involucran como parte de la sociedad.

G.T.F.
H. NR
R. 7
A.

///...38.-



Provincia de Tierra del Fuego
 Antártida e Islas del Atlántico Sur
 República Argentina
 Ministerio de Educación

2600

2012 en Memoria a los Héroes de Malvinas
 ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Cecilia STANG
 Directora de Despacho
 Ministerio de Educación

...///38.-

En este sentido, es necesario un trabajo de revisión en la organización de los contenidos de este espacio partiendo del planteo de problemas a través de los cuales se tiende a recuperar y resignificar la propia experiencia de los alumnos, permitiéndoles crear conciencia de que la sociedad forma parte de un lugar y se identifican con él, generando sentido de pertenencia. El pasado, además, se hace presente y colabora con la formación, en general, de una identidad cultural y, en particular, territorial.

En conclusión, la enseñanza de las Ciencias Sociales, deberá tender a desarrollar y enriquecer los conocimientos que los jóvenes y adultos poseen, poner a su alcance la posibilidad de realizar otras miradas de la realidad social, convertir el aula en un ambiente de intercambio de ideas para favorecer las reflexiones críticas, los análisis fundamentados donde el encuentro con el otro, docente-alumno facilite la producción de conocimiento, de herramientas intelectuales necesarias para comprender y explicar los problemas de la realidad social, permitiendo a los estudiantes estar en condiciones de pensarse como sujetos protagonistas de la vida social y ciudadana.

Ciencias Naturales

La enseñanza de Ciencias Naturales de jóvenes y adultos, implica procesos que enriquezcan sus intereses a través de propuestas de trabajo en el aula que generen situaciones de recuperación y puesta en valor de sus experiencias en torno a los fenómenos naturales, y abran la posibilidad de cuestionarse dichos saberes en un espacio de intercambio, tendiendo puentes entre sus conocimientos y los modelos y teorías científicas vigentes.

Las creencias que tienen los jóvenes y adultos sobre los fenómenos naturales y las expectativas que les permiten predecir futuros eventos, tienen base en sus experiencias de vida y en sus recorridos escolares anteriores, y se afianzan en la posibilidad que les proporciona dicho sistema de conocimientos para explicar y solucionar cuestiones de la vida cotidiana. El conocimiento cotidiano es particularmente resistente al cambio, porque su carácter implícito hace que las personas operen con la teoría y no sobre la teoría, cubriendo una importante función adaptativa.

En este sentido, Rodrigo reflexiona acerca de las diferencias entre el conocimiento cotidiano, al que denomina conocimiento del "hombre de la calle", el conocimiento del científico y del de los estudiantes: "A diferencia del conocimiento cotidiano, los estudiantes reciben una selección ya hecha de contenidos que debe construir o reconstruir, la mayor parte de las cuales no responden a "urgencias" del entorno. Por eso, a diferencia del científico, el alumno no tiene la ilusión de

G.T.F.
H. NR
R.
A.

///...39.-




Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación
...///39.-

2600

2012 en Memoria a los *30 años de Madrimas*

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL


Miriam Celeste STANG
Directora de Despacho
Ministerio de Educación

descubrir nada nuevo. Más bien, debería propiciarse el encontrar sentido a su aprendizaje a través de un clima de reconstrucción compartida generado desde el aula.”¹⁴

La enseñanza de las Ciencias Naturales interviene entonces como mediadora, ofreciendo experiencias formativas diversas con el objetivo de que los estudiantes amplíen, integren y reconsideren sus conocimientos acerca de los fenómenos naturales, adoptando como estrategia de enseñanza el “modelo cognitivo de la ciencia escolar”, donde la transposición didáctica se concibe como proceso de transformación de los modelos científicos eruditos en modelos teóricos para la enseñanza, que tiene como objetivo que los estudiantes se apropien de formas de pensar, hablar y hacer específicas¹⁵.

En este sentido los modelos científicos escolares no son representaciones simplificadas de los modelos de la ciencia erudita. Se trata de construcciones didácticas diseñadas especialmente, teniendo en cuenta el contexto y las finalidades escolares, con el propósito de enriquecer y dar unidad y coherencia a los conocimientos de los estudiantes, generando otras “maneras de mirar”, adquiriendo nuevos modelos con mayor poder explicativo y capacidad para resolver problemas.

La finalidad de la enseñanza de las Ciencias Naturales tenía tradicionalmente un objetivo propedéutico. Frente a esto, el modelo de ciencia escolar promueve la adquisición de conocimientos más válidos y útiles para las personas que, como ciudadanos responsables, tendrán que tomar decisiones respecto a cuestiones de la vida real relacionada con la ciencia. Desde esta perspectiva, pueden formularse finalidades de la enseñanza de las ciencias de carácter útil y eminentemente práctico para resolver de la vida diaria; democráticas, promoviendo la participación como ciudadanos; o para desarrollar ciertas capacidades generales apreciadas en el mundo laboral, y no lo meramente propedéutico.

En definitiva, desde la mirada de este modelo de enseñanza se da respuesta a finalidades de la enseñanza de las Ciencias Naturales más amplias, propiciando que se tenga en cuenta¹⁶:

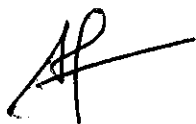
- La relevancia de los contenidos para la vida personal y social de las personas para resolver algunos problemas de la vida cotidiana relacionados con la ciencia tales como la salud, el ambiente, la nutrición, el desarrollo sostenible, etc.

¹⁴ RODRIGO, M. J. (1997) “El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres?”, *Novedades Educativas*, N° 76, pp. 59-61

¹⁵ ACEVEDO DÍAZ, J. (2004) *Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las Ciencias: educación científica para la ciudadanía*. Revista Eureka sobre la Enseñanza y Divulgación de las Ciencias. Vol. 1, N° 1, pp. 3-16.

¹⁶ ACEVEDO, J., VÁZQUEZ, A. y MANASSERO, M. (2003) *Papel de la educación CTS en una alfabetización científica y tecnológica de las personas*. Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias 2(2) art. 1.

G.T.F.
H. <i>nr</i>
R. <i>f</i>
A.



///...40.-



Provincia de Tierra del Fuego
 Antártida e Islas del Atlántico Sur
 República Argentina
 Ministerio de Educación
 ...///40.-

2600

2012 en Memoria a los Héroes de Malvinas

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
 Directora de Despacho
 Ministerio de Educación

- Los planteamientos democratizadores de la sociedad para tomar decisiones responsables en asuntos públicos relacionados con la ciencia, reconociendo también que la decisión se toma en base de los valores personales, culturales y sociales.
- La identificación de cuestiones claves relacionadas con la ciencia, y la familiaridad con procedimientos de acceso a la información científica relevante, su interpretación, análisis, evaluación, comunicación y utilización.
- El papel humanístico y cultural de la ciencia como construcción social, incluyendo como estrategia de enseñanza la historia de las ciencias.
- Las consideraciones de la ética y los valores de la ciencia
- El conocimiento y la puesta en valor del patrimonio natural regional, reconociéndolo como una herencia con la que vivimos en la actualidad y que transmitiremos a las futuras generaciones, favoreciendo la construcción de la identidad social.

El conjunto de disciplinas que conforman el área de Ciencias Naturales pone de manifiesto la necesidad de replantearse la selección de los contenidos más apropiados para el desarrollo de las capacidades en jóvenes y adultos, en consecuencia el método, las estrategias, los contenidos deben dar prioridades a las situaciones de vida de los sujetos de aprendizaje, que partan de ellas y se conviertan en situaciones educativas, de manera que les permitan resignificar sus saberes y experiencia anteriores, tras la confrontación y reflexión con nuevos conocimientos, y que sus cierres y conclusiones les permitan formar posiciones brindándoles la posibilidad de aplicar lo aprendido a situaciones que los conduzcan a mejorar su calidad de vida en lo individual, lo familiar y lo social, que sienten las bases de su formación continua más allá de su formación escolar.

Los deseos de aprendizaje de los jóvenes y adultos, más allá de tener como prioridad la de la certificación, buscan el logro de aprendizajes que les sirva para mejorar de forma inmediata su calidad de vida. Jacques Delors(1996)¹⁷ afirma que:

La educación a lo largo de la vida representa para el ser humano una construcción continua de sus conocimientos y aptitudes y de sus facultades de juicio y acción. Debe permitirle conciencia de sí mismo y de su entorno y desempeñar su función en el mundo del trabajo y en la vida pública.

La enseñanza de las Ciencias Naturales, con sus contenidos y estrategias, forma parte esencial de esta construcción personal y social.

¹⁷ DELORS, J. (1996) *Los cuatro pilares de la educación. En: La educación encierra un tesoro.* Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación: en el siglo XXI. Ed. Santillana. España.

G.T.F.
H. <i>NR</i>
R. <i>7</i>
A.

///...41.-




Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación
...///41.-

2600

2012 en Memoria a los Héroes de Malvinas

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL


Miriam Celeste STANG
Directora de Despacho
Ministerio de Educación

A MODO DE CIERRE: UNA INVITACIÓN A LA REFLEXIÓN...

La Educación de Jóvenes y Adultos ofrece al docente un cúmulo de posibilidades por la riqueza de las experiencias y las vivencias de sus estudiantes, quienes han adquirido importantes y numerosos conocimientos, habilidades, destrezas y valores. ***Saber recuperar esos saberes es uno de los ejes de la función del docente de la Modalidad.***

El docente debe despertar la curiosidad, el interés en saber, la pasión de descubrir y valorar el empeño de aprender. ***Y para esto, es necesario tener una formación con sustento en el saber mismo de las ciencias y en el conocimiento de la realidad social, cultural y psicológica de sus estudiantes.*** La peculiaridad y diversidad del sujeto que aprende en la modalidad, demanda un docente que, en un marco económico, cultural y social, pueda guiar al estudiante a través de prácticas reflexivas para que este oriente sus acciones hacia experiencias de vida constructoras de ciudadanía.


La práctica docente requiere del conocimiento y valoración de:

- La responsabilidad de su accionar respecto del aprendizaje de los destinatarios, determinando así la ética profesional.
- Su perfil docente como profesional, mediador entre el saber de la experiencia y los saberes didácticos, científicos y tecnológicos.
- El contexto cultural, social y económico en el que se desenvuelven sus estudiantes, teniendo en cuenta sus realidades particulares, familiares y de otros grupos de pertenencia.
- Las capacidades, conocimientos, habilidades que el estudiante ha adquirido a lo largo de su vida, que determinan sus modos de aprender.
- La práctica docente como espacio de recuperación, transmisión y producción de saber.
- La práctica docente como una praxis social, históricamente construida.
- La coherencia entre la práctica y los principios teóricos que la sustentan.

La diversidad generacional, de identidades, de culturas, de género, de intereses, de experiencias educativas y de la vida, que definen no sólo a los estudiantes, sino también los docentes y las instituciones de la Modalidad de Jóvenes y Adultos constituye su verdadera fortaleza y, al mismo tiempo, la razón de su profunda complejidad. Tal es así que, asumir la diversidad en las escuelas de la modalidad, significa una educación que valore las diferencias, que proponga alternativas para superar las desigualdades y al mismo tiempo evite la homogeneización.

En la modalidad de jóvenes y adultos tanto en el nivel primario como secundario, uno de los nudos problemáticos que requiere especial atención al hablar de los docentes que toman la decisión de trabajar en esta modalidad, es la formación profesional. Esta problemática se evidencia, entre

G.T.F.
H. NE
R. 7
A.



///...42.-



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación

"2012 en Memoria a los Héroes de Malvinas"

2600

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora de Despacho
Ministerio de Educación

...///42.-

otros aspectos, en **la infantilización de las prácticas de enseñanza**. Sin embargo, muchos docentes de la modalidad, han construidos sus propias maneras de enseñar teniendo en cuenta a los sujetos de aprendizaje que habitan las aulas. Este carácter artesanal de las prácticas docentes nos habla de una capacidad para constituirse como sujetos de experiencias a través del objeto de conocimiento que enseña, desarrollar la sensibilidad e inteligencia en el trato con el otro; sujetos apasionados por la tarea de educar, cuestiones a la que ningún docente debe renunciar.

La enseñanza es una práctica social y política fuertemente codiciada y disputada por la posibilidad que entraña de reproducir el orden social vigente o lograr la emancipación de los sujetos. Esto da cuenta de relaciones de fuerza, de poder que van estableciendo ciertos límites y posibilidades en permanente tensión, por lo cual la enseñanza no puede ser sino en constante reformulación, recreación e invención, imposible de ser pensada de una vez y para siempre.

Si preguntamos qué saberes son necesarios para enseñar en la educación para jóvenes y adultos, se advierte que no basta con el conocimiento de la propia disciplina o del campo del conocimiento que se enseña, sino que también es necesario saber respecto de la complejidad que entraña la propia práctica docente en la Modalidad. En principio esta afirmación supone reconocer que a enseñar no se aprende solamente enseñando sino que es preciso saber sobre ese "saber hacer", es decir que se requiere de una instancia reflexiva, de una toma de distancia respecto de la propia práctica que permita visualizar las articulaciones entre los contenidos disciplinares, las prácticas de enseñanza y los fundamentos teóricos que le dan sentido y resguardan su coherencia epistemológica.

La práctica reflexiva debe ser una necesidad en la vida de todo educador, pues le permite el desarrollo de su percepción como uno de los sujetos del proceso educativo relacionado no sólo con los problemas sociales, económicos y políticos de nuestros días, sino también con la manera en que pueden ser trabajados estos problemas en la cotidianidad de su realidad educativa.

En conclusión, la reflexión desde la práctica reconoce la condición profesional de los educadores y su papel protagónico en los procesos de enseñanza y aprendizaje y habilita a los docentes para generar saber pedagógico. Desde esta perspectiva, el conocimiento de los profesores es útil y les sirve no solo para desarrollar saber práctico sino para investigar su práctica y producir saber teórico, no tienen por qué limitarse a aplicar ideas creadas por otros (Zeichner, 1993)

G.T.F.
H. <i>NE</i>
R. <i>7</i>
A.

///...43.-



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación
...///43.-

2600

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Eclesiastango
Directora de Despliegue
Ministerio de Educación

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo Díaz, J. (2004). *Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: Educación científica para la ciudadanía*. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las ciencias, 1 (1), 3 -16.

Acín, A. (2010): *Políticas de Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Recorrido Histórico, Análisis y Reflexiones*. Universidad de Córdoba.

Alonso L. (1999): *Trabajo y Ciudadanía – Estudios Sobre la Crisis de la Sociedad Salarial*. - Trotta

Benveniste, E (1999) *De la subjetividad en el lenguaje*, en Problemas de lingüística general I., Siglo Veintiuno, Editores, 20° Edición. México

Brousseau, G. (1986): *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol. 7, n. 2, pp. 33-115. Universidad de Burdeos. Francia.

Brusilovsky, S. (2006): *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Ediciones Novedades Educativas.

Cárdenas, L. (2003): *Saberes para la acción en educación de adultos*. Decisio N° 525. Michoacán.

Caruso, M. y Dussel, I. (1996): *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación Contemporánea*. Kapeluz. Buenos Aires.

Connell, R. W (1997). *Escuelas y justicia social*, Madrid. Morata.

Cullen, C. (2004). *Perfiles éticos-políticos de la educación*. Buenos Aires. Paidós.

Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?*, Barcelona. Gedisa.

Feldfeber, M. (comp.) (2003). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires. Novedades educativas.

Ferrer, C. (2007) *La letra y su molde. Meditaciones sobre lectura, escritura y tecnología*. En Revista Artefacto. Pensamientos sobre la técnica, N°6. Buenos Aires.

Filmus, D.(1992) *Demandas Populares por Educación. El caso del Movimiento Obrero Argentino*. Editorial Aique. Bs .As.

Freire, P. (1999): *Pedagogía del oprimido*. México: Editorial Siglo Veintiuno.

Freire, P (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno.

Frigerio, G. Poggi, M. Korinfeld, D. (comps.) (1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Frigerio, G. y Diker, G. (2008). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires. Del Estante.

G.T.F.
H. N2
R. 7
A.

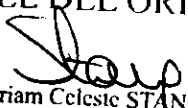


Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación
...///44.-



2600

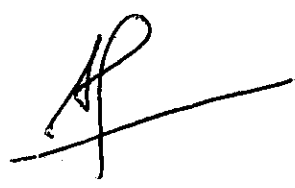
2012 en Memoria a los Héroes de Malvinas

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL


Miriam Celeste STANG
Directora de Despacho
Ministerio de Educación

- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires. Noveduc.
- Fumagalli, L. (1993). *El desafío de enseñar ciencias naturales*. Troquel. Buenos Aires.
- Gallart – Jacinto 2003: Entrevistas Informes periodísticos N° 19 IIPE
- Garay, L. (1996): *La cuestión institucional y las escuelas. Conceptos y reflexiones* en Butelman Ida “Pensando las instituciones sobre teorías y prácticas en educación”. Buenos aires, Paidós. Cap. 4 pp: 126-158.
- Gellon, G; Rosenvasser Feher, E; Furman, M. y Golombek, D. (2005). *La ciencia en el aula: lo que nos dice la ciencia sobre como enseñarla*. Editorial Paidós.
- Herger, N., 2005: *Educación y formación de los trabajadores en la década de lo 90 y a partir del 2001: rupturas y continuidades*, UBA
- Jacinto, C.: *Enfoque de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo*, 2009. CIDPA
- Lerner, D. (2001): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Mexico D.F. Fondo de Cultura Económica, Col. Espacios para la lectura.
- Lorenzatti, M.C. (1997): *La práctica del docente de nivel primario de adultos: una historia a conocer, un camino a descubrir*. Tesis. Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Córdoba.
- Lorenzatti, M. C. (2007): *Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos*. Cap. 1 Ferreyra Editor.
- Luria, A.R. (2001): *Rehabilitación de funciones a través de la reorganización de los sistemas funcionales*; en L. Quintanar (ed): “Problemas teóricos y metodológicos de la rehabilitación neuropsicológica”. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- M.E.C.C.yT (2005). Revista Monitor N° 5: Dossier, *¿Qué es una buena Escuela?* Buenos Aires. M.E.C.C.yT. Presidencia de la Nación.
- M.E.C.C.yT. (2004). Revista El Monitor N° 1: Dossier, *La Escuela y la Igualdad*. Buenos Aires. M.E.C.C.yT. Presidencia de la Nación.
- Perazza, R (comp.) (2008). *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*, Buenos Aires. Aique.
- Puiggrós, A. (2003): *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina* Editorial Galerna. Buenos Aires.
- Rodríguez, L. (1992): *La Especificidad en la Educación de Adultos. Una perspectiva histórica en Argentina*. Revista Argentina de educación N° 18, Bs .As.
- Rodríguez, L. (2008): *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina*. CREFAL. Pagina web: www.crefal.edu.mx

G.T.F.
H. 
R. 
A.



///...45.-

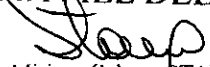


Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación
.../1145.-

2600

"2012 en Memoria a los Héroes de Malvinas"

ES COPIA DEL ORIGINAL


Miriam Celeste STANG
Directora de Despacho
Ministerio de Educación

Rodríguez, L. (2009): *Educación de Adultos en la Historia Reciente de América Latina y el Caribe*. Universidad de Bs. As.

Roitenburd, Foglino, Abratte. (2005): *Los centros educativos de nivel secundario de la Dinea. Pasado y presente de experiencias pedagógicas alternativas para alumnos adultos*. Brujas. Córdoba.

Salerne de Burnichon, M, (1997): *Decires*. Narvaja Editor.

Salerne, (1994): *Sistematización de talleres con educadores adultos*. Mimeo

Sirvent, M. T. (1993): *Política de Ajuste y rol del estado: el dilema de la participación social en educación*. Integración Educativa, Publicación de AELAC Argentina. Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E (Comp) (2003). *Educación Media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Fundación OSDE, UNESCO-IIPE. Buenos Aires. Grupo Editor Altamira.

Vigotsky, L. (1994): *Pensamiento y lenguaje. Teorías del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Quinto sol.

Villar, L (1999). *Enseñanza reflexiva*. En L. Villar (Coord) *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Ediciones Mensajero. Bilbao

Zeichner, K (1993) *El maestro como profesional reflexivo*, en Cuadernos de Pedagogía, 220, 44-52.

DOCUMENTOS

Agencia de Desarrollo de Inversiones. Fundación Libertad, SAGPYA.

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006)

Resolución del CFE N° 118/10, Anexo I "Documento Base" y Anexo II "Lineamientos Curriculares para la EPJA"


Lic. Sandra Isabel MOLINA
Ministra de Educación

G.T.F.
H. UR
R. 7
A.