

CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS DESDE LOS FUNDAMENTOS DEL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DOS FUNDAMENTOS DO ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL

Juliana Aparecida Poroloniczak¹Laura Domínguez García²

Resumen: Este artículo presenta como objetivo sumar esfuerzos al conjunto de estudios que se han orientado a profundizar acerca de la importancia que posee elaborar el currículo escolar, en base a sólidos fundamentos teóricos que posibiliten a los estudiantes el acceso al patrimonio cultural humano. De modo general, percibimos en los currículos la hegemonía del conocimiento tácito, y el énfasis en lo cotidiano, en detrimento del conocimiento científico, lo que culmina en la desvalorización de la función social que la escuela cumple como “locus” privilegiado de acceso a los conocimientos, especialmente, junto a la clase trabajadora. Nuestro propósito es destacar presupuestos del Enfoque Histórico Cultural que sirvan de punto de partida para auxiliar la organización de un currículo para la educación de jóvenes y adultos, que en la práctica atienda a las necesidades educativas de ese público, que por diversos motivos ha sido históricamente excluido del acceso a la escuela. Por esta razón, es necesario reflexionar sobre las particularidades del proceso de desarrollo en estas etapas de la vida, así como considerar las contradicciones que surgen en esa modalidad de enseñanza, junto a los desafíos históricos de la sociedad capitalista. En este sentido, se presenta como fundamental trabajar con procesos educativos que apunten hacia caminos que conduzcan a una enseñanza que “promueva el desarrollo”, de acuerdo con los preceptos vygotskianos. Es importante destacar que comprender la práctica social de esos sujetos, desde la intencionalidad del trabajo educativo, con base en los conceptos científicos que se vinculan directa e indirectamente a la complejidad de las funciones psíquicas superiores, precisa además la comprensión de la periodización de las actividades dominantes en cada período de la vida, como hilo conductor de este trabajo.

Palabras clave: Currículo, Educación de jóvenes y adultos y Enfoque Histórico Cultural

Resumo: Este artigo apresenta como objetivo somar esforços ao conjunto de estudiosos que tem buscado aprofundar o debate acerca da importância do currículo escolar com base em sólidos fundamentos teóricos que possibilite aos estudantes acesso ao patrimônio cultural humano. Uma vez que, de modo geral percebemos nos currículos a hegemonia do conhecimento tácito e ênfase ao cotidiano em detrimento do conhecimento científico, o que culmina na desvalorização da função social que a escola cumpre como locus privilegiado de acesso aos conhecimentos, especialmente junto à classe trabalhadora. Nossa propósito é indicar pressupostos do enfoque histórico-cultural para auxiliar a organização de um currículo para a educação de jovens e adultos que na prática atenda as necessidades educativas desse público, que por diversos motivos tem sido historicamente excluídos do acesso à escola, para tanto demanda-se ponderar sobre as particularidades do processo de desenvolvimento dessas etapas da vida bem como, considerar as contradições apresentadas nessa modalidade junto aos desafios históricos da sociedade capitalista. Ainda, apresenta-se como fundamental trabalhar com processos educativos que apontem caminhos para buscarmos um ensino que “promova o desenvolvimento” de acordo com o preceito vygotskiano. Importante destacar que compreender a prática social desses sujeitos intencionalizando o trabalho educativo com base nos conceitos científicos que visam direta e indiretamente a complexificação das funções psíquicas superiores bem como compreensão da periodização das atividades dominantes em cada período da vida será o fio condutor desse trabalho.

Palavras-chave: Currículo. Educação de jovens e adultos. Enfoque histórico-cultural.

1 INTRODUCCIÓN

Abordar la Educación de Jóvenes y Adultos en el contexto de la educación brasilera requiera analizar el problema de la exclusión, del cual históricamente gran parte de la población brasilera viene

¹ Doctor en Educación Escolar por la Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) y Catedrático de Educación en el Departamento de Educación del Estado de Paraná. E-mail: julianap@nrecascavel.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7434-6600>.

² Doctor en Ciencias Psicológicas por la Universidad de La Habana y Catedrático de la Universidad de La Habana.. E-mail: ldominguez@psico.uh.cu. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3340-6651>.

siendo víctima. En este contexto se inserta la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), gestada en el discurrir de la historia al margen de las políticas públicas, por lo que consideramos que la (EJA) puede ser comprendida, esencialmente, como parte de aquella totalidad concreta, en la cual se encuentra insertada.

Brasil, dentro de los países latinoamericanos, presenta las mayores tasas de analfabetismo, ya que según el Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística (IBGE/ 2014), 13 millones de personas, o sea, el 8,3% de la población, no sabe leer ni escribir, por lo que la existencia de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos, forma parte de una deuda histórica de Brasil para con su clase trabajadora.

A lo largo de la historia constatamos la falta de oportunidades educacionales de acceso y permanencia en la escuela, los índices altísimos de abandono y repitencia, que nos indican la exclusión de un porcentaje de la población de la educación general, quienes consecuentemente pasan a ser el público de la modalidad a la que estamos haciendo referencia (EJA).

En la década de los 80, con el proceso de democratización del país y con la promulgación de la constitución en 1988, la Educación de Jóvenes y Adultos comienza a tener un respaldo legal, en tanto el acceso a la educación de todas las personas pasa a ser deber del Estado, inclusive en el caso de aquellas que no tuvieron esa oportunidad, en la fase etaria recomendada. La ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBN), ley nº 9.393/96, reafirma el derecho de esos sujetos a los procesos educativos. LDBN (Art. 37, 38, traducción nuestra).

Art. 37. La educación de jóvenes y adultos será destinada a aquellos que no tuvieron acceso o continuidad de estudios en la enseñanza fundamental y media a la edad propia.

§ 1º Los sistemas de enseñanza asegurarán gratuitamente a los jóvenes y a los adultos, que no pudieron efectuar los estudios a la edad regular, oportunidades educativas apropiadas, considerando las características del alumnado, sus intereses, condiciones de vida y de trabajo, mediante cursos y exámenes.

§ 2º El Poder Público viabilizará y estimulará el acceso y la permanencia del trabajador en la escuela, mediante acciones integradas y complementarias entre sí.

Art. 38. Los sistemas de enseñanza mantendrán cursos y exámenes suplementarios, que comprenderán la base nacional común del currículo, habilitando la continuación de estudios de carácter regular.

§ 1º Los exámenes a que se refiere este artículo se realizarán:

I - en el nivel de conclusión de la enseñanza fundamental, para los mayores de quince años;

II - en el nivel de conclusión de la enseñanza media, para los mayores de dieciocho años.

§ 2º Los conocimientos y habilidades adquiridos por los educandos por medios informales serán evaluados y reconocidos mediante exámenes. (Traducción nuestra).

En ese sentido, el parecer nº 11/00 del CNE apunta que,

[...] la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) representa una deuda social no reparada para los que no tuvieron acceso al dominio de la escritura y lectura como bienes sociales, en la escuela o fuera de ella, y hayan sido la fuerza de trabajo empleada en la constitución de riquezas y en la elevación de obras públicas. (Traducción nuestra).

Ese cuadro muestra el enorme desafío en la educación de jóvenes y adultos, al comprometer varias direcciones que se interrelacionan: las políticas públicas de alfabetización de adultos, la formación de profesores para esa modalidad y las bases teóricas y metodológicas del trabajo con dichos sujetos, así como la organización curricular.

De acuerdo con Duarte:

Los conocimientos que deben constituir los currículos escolares son complejos sistemas de instrumentos psicológicos, y se puede afirmar, con seguridad, que el dominio, por el alumno de la riqueza de actividad humana contenida en esos conocimientos redundará en el efectivo desarrollo psíquico de ese individuo. (2016, p.5, traducción nuestra)

Desde esta perspectiva, y como tarea urgente, partimos de la importancia de pensar y proponer un currículo que atienda a las necesidades de ese público, portador de las huellas de la exclusión, las secuelas de la negación al conocimiento y la falta de humanización, provocadas por la carencia de procesos educativos impuesta a estos sujetos.

En esta dirección, consideramos necesario basarnos en la propuesta del Enfoque Histórico Cultural, en lo concerniente al problema de la relación entre la enseñanza y el desarrollo psicológico, a fin de proponer alternativas que nos permitan diseñar el currículo de la educación de jóvenes y adultos, tomando en cuenta los procesos educativos compensatorios en los que históricamente se ha sostenido, de manera tal que los alumnos descubran los aspectos esenciales de los contenidos a aprender.

2 LA RELACIÓN ENSEÑANZA DESARROLLO PSICOLÓGICO DESDE EL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL. su importancia teórico-metodológica para una concepción de currículo escolar

Para el Enfoque Histórico Cultural existe una relación dialéctica entre la enseñanza y el desarrollo, relación en la que desempeña el papel rector la enseñanza, al dirigir y orientar el desarrollo, pero teniendo en cuenta siempre sus regularidades internas. De esta concepción se deriva una posición acerca de las bases teóricas y metodológicas sobre las cuales debe erigirse el currículo y del papel que desempeña el profesor dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde debe conjugar su rol de dirigente del proceso con el de facilitador del mismo.

En este sentido, Vygotski concibió la relación enseñanza-desarrollo a través de la categoría “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP). Esta categoría destaca el vínculo que existe entre el nivel de desarrollo real; es decir, lo que el niño o la persona puede hacer solo, sin ayuda del otro (adulto o del coetáneo), y el nivel de desarrollo potencial, que refleja lo que puede hacer con la ayuda del otro (DOMÍNGUEZ, 2007). Por su parte, Venguer (1976) destaca como la categoría “Zona de Desarrollo Próximo” pone de manifiesto la capacidad de aprendizaje del sujeto, su reserva de desarrollo en cada momento y señala que la enseñanza debe tener en cuenta el grado de desarrollo alcanzado, pero no para detenerse en él, sino para conocer hacia dónde debe ser conducido, tanto en lo relativo a la formación de procesos y cualidades psíquicas, como a la reestructuración de aquellas que se habían formado con anterioridad.

Venguer (1975) apunta que resulta esencial considerar que, en cada edad, se presenta una sensibilidad selectiva ante los distintos tipos de influencias educativas, que denomina con el término de “períodos sensibles del desarrollo”, por lo que la organización del proceso de enseñanza, si bien debe proyectarse al futuro, no puede desconocer el desarrollo presente.

A su vez, Zaporozhcz en oposición a los partidarios de la “aceleración artificial” del desarrollo infantil, considera que es absolutamente necesario al enriquecer e intensificar el proceso de enseñanza, tener en cuenta las particularidades psicofisiológicas del niño y, en particular, el período de la infancia de que se trate (DOMÍNGUEZ, 2007).

Este principio, argumentado teóricamente por numerosos autores, en los seguidores de Vygotski no ha quedado en un plano meramente declarativo, sino que ha sido objeto de numerosas investigaciones.

Menchiskaya y Sabutova demostraron que desde los años 40, que algunos autores, utilizando diferentes vías experimentales, realizaron aportes significativos en esta dirección de trabajo (DOMÍNGUEZ, 2007). Así, Kostiuk (1987) investigó un conjunto de contradicciones propias del desarrollo como son la necesidad y posibilidad, volumen de información y capacidad de asimilación. Este autor concluye afirmando que la enseñanza no sólo contribuye a la solución de estas contradicciones sino que promueve su surgimiento.

Siguiendo esta línea, Zankov (1987) propuso un sistema didáctico-experimental, basado en principios, tales como: la enseñanza con un alto grado de dificultad, dirigida hacia los aspectos esenciales del contenido a asimilar, a la formación de hábitos y habilidades que se correspondan con estos requerimientos, a la valoración cualitativa del ritmo de aprendizaje, así como la importancia de la concientización de este proceso por los escolares y la formación de la correspondiente motivación interna (DOMÍNGUEZ, 2007). Apoyado en esta experiencia, el autor afirmó que el desarrollo depende de la enseñanza, pero no de forma univalente, pues al proceso de desarrollo le es propio un condicionamiento interno.

También en los trabajos realizados por Poddiakov (1987) quedó demostrada la contribución de la enseñanza al desarrollo, en este caso, de las llamadas “formas elementales” del pensamiento. La organización de la actividad del niño posibilitó el surgimiento, en la edad preescolar, de la capacidad para captar relaciones esenciales –mecánicas y espaciales-, a través del pensamiento pre-conceptual, al cual el autor denomina con los términos de pensamiento visual por acciones y pensamiento visual por imágenes.

Una expresión particular en la concreción del principio de la relación enseñanza-desarrollo, podemos también encontrarla en los trabajos de Elkonin y Davidov (1987), así como en la Teoría de la Formación Planificada de las Acciones Mentales y los Procesos Psíquicos desarrollada por Galperin y sus colaboradores (1982, 1987).

Elkonin y Davidov (1987) estructuraron la enseñanza experimental de diferentes programas con el objetivo de descubrir las “reservas ocultas” de los escolares y sus posibilidades generales de abstracción y generalización, lo cual consideramos válido para organizar el currículo de cualquier nivel de enseñanza, incluida la educación de jóvenes y adultos.

A través de sus investigaciones Davidov (1988, 1987) somete a valoración crítica la llamada “Didáctica Tradicional”, demostrando su estrecha relación con la Lógica Formal, lo que conduce a que este tipo de enseñanza tradicional tenga como resultado la formación en los escolares de un pensamiento empírico. A su vez, el autor elabora un conjunto de principios, como puntos de partida para la estructuración de programas escolares, destacando la significación del método del conocimiento propuesto por la Lógica Dialéctica, conocido como el “método de ascensión de lo abstracto a lo concreto”, con el propósito de formar en los niños el pensamiento teórico, desde edades tempranas.

En cuanto a la obra de Galperin (1982, 1987) podemos señalar que sus trabajos comenzaron a desarrollarse en 1952, apoyados por los de sus colaboradores y continuadores, entre los cuales se encuentran no sólo prestigiosos psicólogos de la antigua Unión Soviética, sino también psicólogos cubanos que en la década de los 80 hicieron importantes aportes a esta línea de trabajo, como Graciela Martínez, Campos, Gloria Fariñas León y María Emilia Rodríguez Pérez (Colectivo de Autores, 1990), siendo innumerables las investigaciones realizadas en el contexto de su Teoría de la Formación Planificada de las Acciones Mentales y los Procesos Psíquicos.

Estas investigaciones tuvieron como objetivo central mostrar las leyes que rigen la formación de acciones mentales y procesos psíquicos, como su nombre lo indica; es decir, explicar, reproduciendo en situaciones experimentales el proceso de formación de determinados contenidos psicológicos, cómo se produce el tránsito de lo externo a lo interno, postulado por Vygotski, al señalar que las funciones psíquicas superiores, en su proceso de construcción activa por parte del sujeto, siempre operan en dos planos: primeramente en un plano ínter-subjetivo y, posteriormente, como resultado de la interiorización, en un plano intra-subjetivo.

Las investigaciones realizadas por este autor y sus colaboradores se basan en el principio de todo experimento científico: reproducir en una situación experimental el fenómeno objeto de estudio, en este caso la acción mental y el proceso psíquico de que se trate y, por este camino, descubrir su esencia, las leyes internas que rigen el proceso de su formación y funcionamiento.

Partiendo de esta consideración Galperin (1982, 1987) propone construir activamente el proceso de formación de determinados contenidos de la subjetividad; esto es, partir de un conjunto de condiciones creadas de antemano hacia el fenómeno psíquico, a fin de conocer su contenido concreto, y no en sentido inverso; es decir, del fenómeno psíquico a sus componentes.

Esta teoría posee un importante valor en el campo de la Psicología del Desarrollo y muy especialmente para la Psicología Educativa y la Pedagógica, porque además de explicar cómo se forman los procesos psíquicos y las leyes que rigen esta formación, nos demuestra cómo debe organizarse el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma más efectiva, a través de una metodología concreta, de lo que se deriva su valor metodológico y práctico.

Por su parte Davidov (1987, 1988), discípulo y seguidor de la Teoría de Galperin, también parte de considerar como elemento esencial en la explicación de lo psíquico la orientación. Davidov se propone en sus trabajos, como objetivo de carácter teórico, demostrar cómo los principios y métodos fundamentales de la Psicología y la Didáctica Tradicionales responden a las categorías básicas de la Lógica Formal. Considera que existe una estrecha relación entre Psicología y Lógica, ya que el pensamiento constituye un resultado de la orientación del hombre hacia las categorías elaboradas por la Lógica. De esta forma, en su opinión, la Lógica Formal es la base del pensamiento empírico como nivel de cognición, en tanto la Lógica Dialéctica lo es del pensamiento teórico.

Davidov (1987, 1988) diferencia el pensamiento empírico del pensamiento teórico. En el primer caso, conforman su contenido la reiteración externa, el reflejo de lo común, mientras en el segundo, se trata del ser mediatizado, reflejado y esencial; es decir, del reflejo cognitivo, subjetivo, de la esencia del objeto.

Una vez realizado el análisis y diferenciación entre ambos tipos de pensamiento en un plano teórico, Davidov (1987, 1988) propone un sistema de principios y un camino experimental para la formación del pensamiento teórico en los escolares, la que según su opinión se convierte en la única vía que permite a la enseñanza estar a la altura de los vertiginosos avances científico-técnicos de la época actual.

Davidov (1987, 1988) llevó a la práctica la estructuración de los programas de determinadas asignaturas, correspondientes al nivel de Enseñanza Primaria, lo cual permitió que los escolares dominaran conceptos y habilidades propias de edades y niveles escolares más avanzados. La asimilación de estos contenidos posibilitó en los niños la formación del pensamiento teórico.

Tanto en la obra de Galperin (1982, 1987) como en los trabajos de Davidov (1987, 1988) se utiliza el método genético-modelador, cuyo rasgo fundamental consiste en propiciar el modelado activo y reproductivo de las condiciones en las que transcurre el proceso de asimilación de los conocimientos y, de esta forma, revelar su esencia. Los resultados obtenidos nos ofrecen una vía efectiva para la solución de la contradicción que se produce entre el aumento acelerado de los conocimientos acumulados en las diferentes esferas del saber y el tiempo limitado de los períodos de enseñanza, contradicción que en la actualidad continúa siendo básica dentro del proceso de enseñanza.

Estos resultados evidencian, además, la necesidad de prever de antemano un conjunto de principios y condiciones para lograr que la enseñanza sea verdaderamente “desarrolladora”.

Para el Enfoque Histórico Cultural la enseñanza precede al desarrollo psíquico y lo conduce, por lo que constituye un reto para profesores y especialistas en el campo de la educación continuar estudiando e implementando formas de enseñar que promuevan el desarrollo óptimo de las potencialidades psicológicas de nuestros educandos.

El currículo como sustento del proceso de enseñanza aprendizaje debe tener en cuenta las características de la “edad psicológica” propia de los alumnos para los que fue concebido. En cualquier caso, y si se trata de jóvenes y adultos, debe proyectarse teniendo en cuenta las regularidades de la “situación social del desarrollo” propia de una determinada etapa. Esto significa conocer las interrelaciones que producen entre las condiciones externas (sistemas de actividades y sistema de comunicación) e internas (biológicas y psicológicas) del desarrollo y lo que tipifica a las nuevas formaciones psicológicas que surgen al final de cada período.

3 FUNDAMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y

ADULTOS.

Diseñar el currículo para la Educación de Jóvenes y Adultos, en el contexto brasileño, significa que la educación asuma el completo desarrollo del alumno, en el sentido de buscar abarcar la totalidad de las dimensiones que lo envuelven en su vida concreta; esto es, la formación del hombre situado histórica y culturalmente.

En este sentido, los procesos de enseñanza, las actividades pedagógicas necesitan tener la finalidad de que el alumno se apropie de los conceptos científicos (FACCI, 2006).

Esta comprensión es contraria a las "pedagogías hegemónicas" que basan la construcción del currículo en las experiencias cotidianas, empíricas, derivadas de la apariencia de los fenómenos, no posibilitando los procesos de abstracción y generalización, al no proveer al alumno de recursos para actuar de forma intencional, auto-determinada, lo que limitará el desarrollo de sus funciones psíquicas superiores y la transformación de los conceptos cotidianos en conceptos científicos.

Para Facci:

En el abordaje histórico-cultural el aprendizaje es considerado un aspecto fundamental para que las funciones psíquicas superiores acontezcan; de esta forma, la enseñanza es el factor imprescindible para el desarrollo del psiquismo humano. Por tanto, la enseñanza debe incidir sobre esa zona de desarrollo y las actividades pedagógicas precisan ser organizadas con la finalidad de conducir al alumno hacia la apropiación de los conceptos científicos, elaborados por la humanidad (2006, p.22, 23, traducción nuestra).

A nuestro parecer, este precepto da sustento a la intencionalidad teórica propuesta en este trabajo, desde la perspectiva vygotkiana, orientada a la comprensión del conocimiento como aspecto central del currículo, de forma tal que promueva el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, en su máxima potencialidad.

El desarrollo psicológico humano, visto desde esta configuración, no depende esencialmente de los cambios que se han producido en la filogénesis, sino que engloba también desarrollo ontogenético, concebido como proceso de apropiación de la experiencia histórico social y no simplemente como experiencia individual de cada persona.

En esta dirección, Facci explica que

[...] el rasgo fundamental del psiquismo humano, es que este se desenvuelve por medio de la actividad social, la cual, a su vez tiene como rasgo principal la mediación por instrumentos que se interponen entre el sujeto y el objeto de su actividad. Las funciones psíquicas superiores (específicamente humanas, tales como atención voluntaria, memoria, abstracción, comportamiento intencional, etc.) son producto de la actividad cerebral y tienen una base biológica, pero fundamentalmente son resultado de la interacción del individuo con el mundo, interacción mediada por los objetos construidos por los seres humanos" (2006, p.12, traducción nuestra).

Partiendo de este presupuesto, derivado del Enfoque Histórico Cultural, es que discurren nuestras consideraciones acerca de cómo debe estructurarse el currículo de la educación de jóvenes y adultos, el cual debe proporcionar a los alumnos la adquisición de los instrumentos necesarios que le permitan la apropiación de conocimientos sistematizados, de toda la cultura material y espiritual existente en una sociedad determinada, cuyo devenir transcurre en una época histórica específica. Este principio del determinismo histórico social de las funciones psíquicas superiores constituye un aspecto central en la discusión sobre cómo estructurar el currículo y su papel en el proceso de escolarización, con vistas al desarrollo intelectual y de la personalidad de niños, jóvenes y adultos

A diferencia de una comprensión del currículo que describe las actividades que se desarrollan en la

escuela como sumatoria, sin distinguir unas de otras, consideramos que este debe integrar un conjunto de actividades consideradas nucleares, o sea, vinculadas a lo que es específico en el trabajo educativo, atendiendo a la edad psicológica de los alumnos. Acerca de esta cuestión Duarte expresa:

El trabajo educativo es, por tanto, una actividad dirigida a un fin. De ahí que el trabajo educativo se diferencie de formas espontáneas de educación, ocurridas en otras actividades, también dirigidas a un fin, pero no el de producir la condición humana del individuo.” (1998, p.2, traducción nuestra).

Es esta dirección podemos entender que el conocimiento debe construirse en base estructural del currículo, pues es a través de su apropiación que los seres humanos desarrollamos formas más complejas de pensar, comprender y transformar el mundo.

Así, Saviani esclarece que: “Se trata de un movimiento dialéctico, es decir, la acción escolar permite añadir nuevas determinaciones que enriquecen las anteriores y éstas, por lo tanto, de ninguna manera se excluyen. (2005, p. 21, traducción nuestra).

Siendo así, podemos entender que el conocimiento científico debe construirse en base estructural del currículo, pues es a través de su apropiación que los seres humanos desarrollamos formas más complejas de pensar, aprender, comprender y transformar el mundo.

CONSIDERACIONES FINALES

Las principales ideas que hemos tratado de destacar en nuestro trabajo pueden resumirse de la siguiente forma:

La necesidad de diseñar un currículo para la educación de jóvenes y adultos especialmente concebido para quienes han sido víctimas de procesos de exclusión, en cuanto a la negación de acceso al conocimiento y la falta de humanización, provocadas por la carencia de procesos educativos impuesta a estos sujetos.

La prevalencia en buena parte de los currículos actuales de una hegemonía del conocimiento tácito, con énfasis en lo cotidiano, en detrimento del conocimiento científico, lo que culmina en la desvalorización de la función social que la escuela cumple como “locus” privilegiado de acceso a los conocimientos, especialmente, junto a la clase trabajadora.

La importancia de elaborar el currículo escolar en base a sólidos fundamentos teóricos que posibiliten a los estudiantes el acceso al patrimonio cultural humano. En este sentido, consideramos que los presupuestos básicos del Enfoque Histórico Cultural, y muy en especial sus consideraciones acerca de la relación entre la enseñanza y el desarrollo psíquico, se constituyen en sustento del diseño de un currículo para la educación de jóvenes y adultos, que en la práctica atienda a las necesidades educativas de ese público, que por diversos motivos ha sido históricamente excluido del acceso a la escuela.

Tener presente además cuáles son las particularidades del proceso de desarrollo psicológico y de la personalidad en estas etapas de la vida, así como considerar las contradicciones que surgen en esa modalidad de enseñanza, junto a los desafíos históricos de la sociedad capitalista.

Comprender la práctica social de esos sujetos, desde la intencionalidad del trabajo educativo, con base en los conceptos científicos que se vinculan directa e indirectamente a la complejidad de las funciones psíquicas superiores, partiendo de la “situación social del desarrollo” propia de estas y, por tanto, de las actividades fundamentales que se deben realizar en cada una de ellas, así como el sistema de comunicación que establecen estos sujetos en el contexto socio histórico en los que transcurre su vida, como hilo conductor de este trabajo.

REFERENCIAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Nº 9394, de 26 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 11/2001 e Resolução CNE/CBE nº 1/2000*. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

COLECTIVO DE AUTORES. *Investigaciones acerca de la formación de las nuevas generaciones*. Editora Universitaria. Universidad de La Habana. La Habana, Cuba, 1990.

DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Editorial Progreso. Moscú., 1988.

DAVIDOV, V. V. *Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo*. En: SHUARE, Marta (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Editorial Progreso. Moscú, p.143-154, 1987.

DOMÍNGUEZ GARCÍA, L. *Psicología del desarrollo. Problemas, principios y categorías*. Editorial “Félix Varela”. La Habana, Cuba, 2007.

DAVIDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 1981

DUARTE, N. *Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar*. Cadernos CEDES, Campinas, v.19, n.44, Abr. 1998.

DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos. Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas: Autores Associados, 2016.

ELKONIN, D. B. *Sobre el problema de la periodización del desarrollo en la infancia*. En: SHUARE, Marta (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Editorial Progreso. Moscú, p.104-124, 1987.

FACCI, M. G. Dias; TULESKI, S. C. *Da apropriação da cultura ao processo de humanização: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores*. In: Anais do II Encontro Brasileiro de Estudos Marxistas (EBEM). Curitiba-PR: agosto, 2006.

GALPERIN, P. Ya. *Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño*. En: SHUARE, Marta (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Editorial Progreso. Moscú, p.124-142, 1987.

GALPERIN, P. Ya. *Introducción a la psicología*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 1982.

KOSTIUK, G. S. *El principio del desarrollo en la psicología*. En: ILIASOV, I.I.; LIAUDIS, V. Ya. (Orgs). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986, p.20-28, 1987.

PODDIAKOV, N. *Sobre el problema del desarrollo del pensamiento en los preescolares*. En: SHUARE, Marta (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Editorial Progreso. Moscú, 1987.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

VENGUER, L. A. *La relación entre la educación y el desarrollo*. En: LÓPEZ HURTADO, Josefina; DURÁN GONDAR, Berta (Orgs.). *Superación para profesores de Psicología*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, p. 125-140, 1975.

VYGOTSKI, L. S. *El desarrollo de las funciones psíquicas superior*. Editorial Científico Técnica. La Habana, Cuba, 1987.

Recebido em: 13/03/2018

Aceito em: 13/03/2018

Publicado em: 31/08/2018