

VISIÓN ORIENTADORA- COMPONENTES DEL MÓDULO

VISIÓN ORIENTADORA- COMPONENTES DEL MÓDULO..... 1
Hacia el concepto de Módulo..... 3
LOS COMPONENTES DEL MÓDULO..... 4
Contextos problematizadores jurisdiccionales..... 4
Contextos problematizadores Institucionales..... 5
Problematizaciones Situadas..... 6
Los Proyectos de Acción..... 7
Saberes socialmente significativos: Las capacidades..... 8
 Capacidades Generales..... 9
 Capacidades Específicas..... 10
 Capacidades Situadas..... 14
Núcleo conceptual..... 15
Campos de conocimientos..... 16
**Proceso de Especificación Curricular: Instancia Institucional, trabajo entre
estudiantes y docentes..... 17**
Bibliografía..... 19

VISIÓN ORIENTADORA

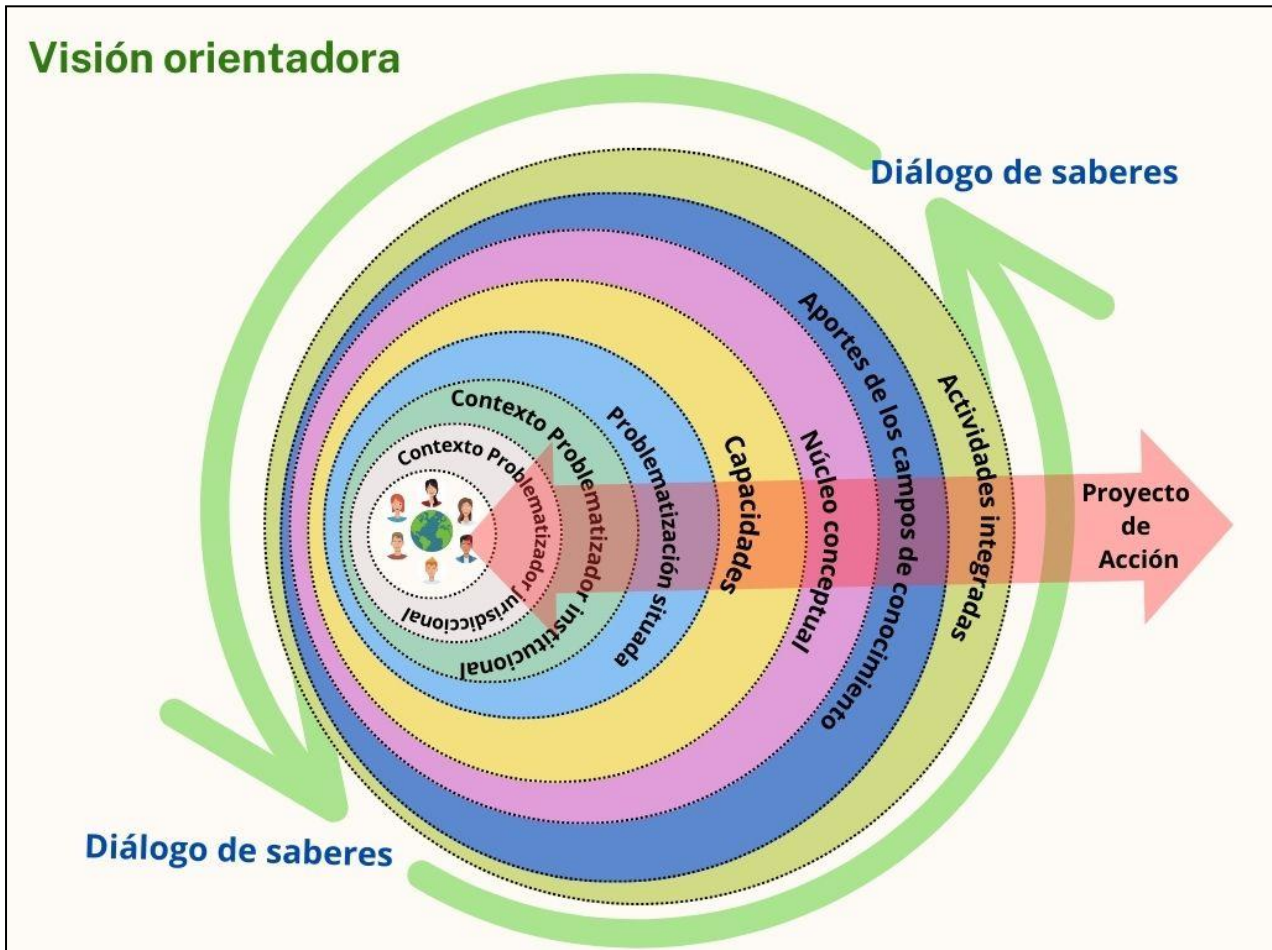
Introducción

El nuevo Diseño Curricular propone un cambio de paradigma que invita a mirar la realidad con otros lentes, superando la mirada fragmentada para posicionarnos desde las complejas relaciones que se establecen entre los saberes, conocimiento y el contexto. Ello, necesariamente, requiere **contextualizar y resignificar los saberes** a partir de situaciones problemáticas “reales” y la extensión en proyectos de acción.

La propuesta que se presenta, se diferencia de la perspectiva tradicional que organiza la estructura curricular desde las disciplinas y áreas, para adoptar una estructura modular, abordada desde un enfoque **intercultural e interdisciplinar**, donde el módulo refiere a campos de saberes y contenidos que constituyen una unidad de sentido y de evaluación que organiza los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

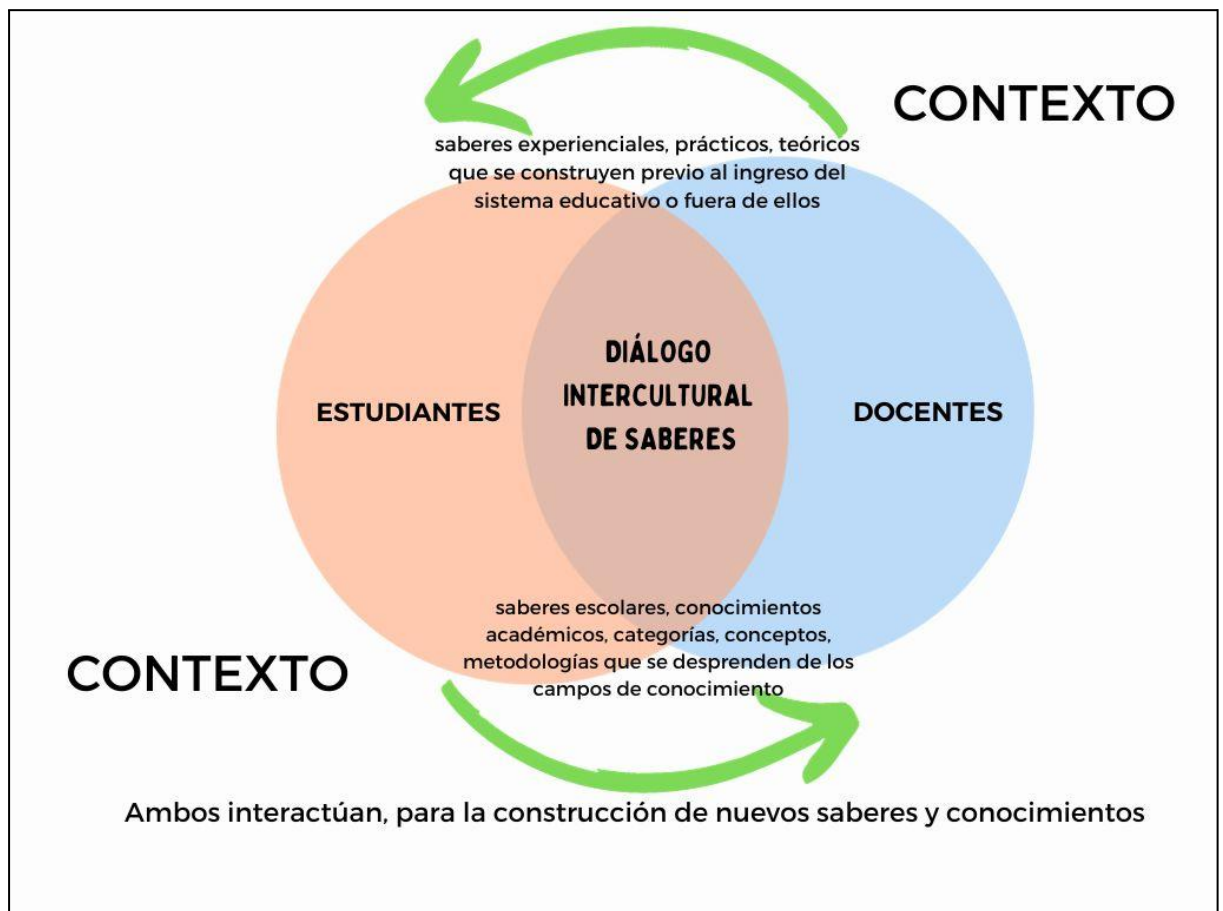
Desde este lugar la propuesta que se presenta requiere de una pedagogía crítica decolonial que interpele la complejidad de la realidad social.

A continuación se presenta un esquema, denominado **Visión Orientadora** y tiene la finalidad de dar cuenta no sólo de cuáles son los elementos que conforman la estructura del módulo, sino también mostrar las conexiones y articulaciones que se establecen entre ellos para facilitar la comprensión de esta propuesta.



En el centro del módulo están **los sujetos (estudiantes y docentes) y sus contextos**, que se encontrarán **en un diálogo intercultural de saberes**, a diferencia de los modelos que privilegian la enseñanza en base a los contenidos escolares. Esto permite sostener que la propuesta debe ser pensada desde las y los estudiantes y las/os docentes como protagonistas de la relación educativa, quienes de manera situada establecen un **diálogo intercultural crítico** entre los saberes experienciales, y aquellos que provienen de los campos del conocimiento escolar. En este sentido, esta propuesta promueve un intercambio democrático y participativo, considerando la legitimidad de ambos saberes.

Seguendo a Castro Gómez (2010) ...*Se hace necesario aquí, expresar a qué nos referimos con las nociones de saberes y diálogo de saberes. Las diferentes formas culturales de conocimiento deben convivir en el mismo espacio. Los conocimientos que vienen ligados a los saberes ancestrales, o a tradiciones culturales lejanas o exóticas, que han sido invisibilizados, subordinados, deben interactuar aquellos conocimientos legitimados que cumplen con las características metodológicas y epistémicas definidas desde la modernidad (poder hegemónico). El diálogo entonces, es el intercambio cognitivo entre estos dos campos de saberes.*



Según lo definido en el Anexo I de esta resolución, se entiende como saberes experienciales¹ a aquellos que se van construyendo por fuera del sistema educativo, previo al ingreso a su trayectoria escolar anterior o simultáneamente a la actual, los cuales deben

¹ En sentido amplio, la experiencia es un saber que deja huella, produce un movimiento en la subjetividad, que permanece en el tiempo y que implica tener una actitud de comprensión, de reflexión y de pregunta. Por este motivo se diferencia del continuo de vivencias que cada sujeto despliega en su vida social, de tal forma que no todas las vivencias se convierten en experiencias. La experiencia, remite a un tipo de saber contextualizado, que se caracteriza por ser tácito, no siempre es consciente y genera habilidades y destrezas que reestructuran la subjetividad de cada persona (Puiggrós, 2004). Disponible en [Propuesta de acreditación de saberes en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos](#)

reconocerse, valorarse e incluirse en las propuestas educativas. Esto implica ponderar las trayectorias formativas de los/as estudiantes sin perder de vista el valor de su identidad cultural, étnica y lingüística incluyendo los saberes construidos a partir de sus distintas experiencias sociales, culturales, laborales y productivas. En tanto que **los saberes escolares** hacen referencia a los conocimientos académicos, que brinda la escuela. Aquel corpus de categorías, conceptos y metodologías sistematizado y organizado, caracterizados por su nivel de generalización y descontextualización que se desprenden de lo que se conoce como “campos de conocimiento”. Ambos saberes, desde una perspectiva intercultural, se articulan a través de la conversación como estrategia metodológica constitutiva de la EDJA.

Los **contextos problematizadores**, que rodean a los sujetos y sus contextos, **dan el marco de sentido a la propuesta pedagógica**. A partir de ellos se construirán, de manera democrática y participativa, las **Problematizaciones situadas** y se podrán desarrollar **los proyectos de acción** como una forma de concretizar y/o aplicar los saberes apropiados.

Además, estará integrado por las capacidades, como la expresión de saberes socialmente significativos, y los núcleos conceptuales que se construyen a partir de los aportes de los campos de conocimientos, siempre en articulación con los saberes de los/as estudiantes y en función de la problematización situada.

Los conceptos de los campos se articulan de manera dinámica y posibilitan el abordaje de las problematizaciones situadas y proyectos de acción en contextos problematizadores, siempre en relación a las experiencias con las que llegan los/as sujetos adultos/as a la escuela. A su vez, la propuesta se integrará a los ejes básicos para la EDJA, en forma transversal: Educación y trabajo, Interacciones humanas en contextos diversos y Educación y ciudadanía.

Las EEBA en su conjunto, secciones múltiples y talleres laborales, deben pensarse de manera integral en constante interacción y articulación. En este sentido los talleres laborales, entendidos como educación no formal, han de articular con las secciones pedagógicas y talleres, con la realidad del contexto local-real. A partir de la selección de un contexto problematizador que atraviesa a toda la comunidad educativa y que será entonces el hilo vertebrador del trabajo institucional.

Hacia el concepto de Módulo

El **módulo**² es el componente curricular que refiere a un conjunto de saberes. Constituye una unidad de sentido que organiza el proceso de enseñanza y de aprendizaje a partir de la generación y desarrollo individual y colectivo de capacidades. Esta unidad de sentidos está dada por la interpretación emancipadora de la realidad

Los módulos son unidades de acreditación, son conjuntos de elementos que se integran para el desarrollo de las prácticas pedagógicas a partir de componentes que organizan diferentes instancias de la enseñanza y del aprendizaje de manera interdisciplinar. Sus principales componentes son: el contexto problematizador situado institucionalmente, la/as problematizaciones situadas³ y los proyectos de acción. Todos ellos se construyen a partir del diálogo intercultural de saberes. A través del desarrollo del módulo, se construyen y desarrollan las capacidades que permitirán acreditar los saberes construidos.

La estructura modular posibilita diversas formas de articulación entre los módulos, en función de la trayectoria escolar de los/as estudiantes de la EDJA. Así, se convierte en un camino formativo que favorece que los sujetos de esta Modalidad la transiten de acuerdo con sus ritmos y posibilidades. Permite, además, retomar los estudios y favorecer la movilidad a nivel jurisdiccional o nacional, reorganizando el tiempo presencial con instancias de aprendizaje autónomo.

LOS COMPONENTES DEL MÓDULO

Contextos problematizadores jurisdiccionales

Los contextos problematizadores configuran el marco desde donde se desarrollarán los tópicos para los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estos enfoques de la realidad, se sustentan en el fundamento teórico - epistemológico que se definió en la Resolución del CPE N° 6919/22. Los mismos están en consonancia con lo estipulado en el Documento “Hacia la estructura curricular de la educación permanente de jóvenes y adultos”, junto a la normativa federal, (resolución del CFE N° 254/15) y los acuerdos trabajados al interior de las

² De acuerdo con las Resoluciones CFE N° 118/10 y 254/15.

³ Nos referimos a la “problematización situada” en un sentido similar al de la “situación problemática” expresado en el documento *Hacia la estructura curricular de la EPJA*. El cambio en la denominación responde a evitar la confusión entre aquella, de índole epistemológica e institucional, y la situación problemática como estrategia didáctica de aula.

comunidades educativas marcaron la definición de los 6 contextos problematizadores que se proponen abordar en la modalidad.

Los contextos problematizadores son pluriversales, “...entendiendo al pluriverso como conformado por una multiplicidad de mundos mutuamente entrelazados y co-constituidos pero diferentes” (Escobar 2014. Pág. 145) sugeridos por las resoluciones antes mencionadas, pueden considerarse como propuestas motivadoras, sugerentes, para construir la propuesta pedagógica, pero resignificándolos desde una perspectiva crítica decolonial.

Los contextos fueron reagrupados en seis tríadas. Esta elección trata de dar cuenta de problemáticas que responden al escenario local, regional y provincial, así como también a la propia realidad como sujetos históricos, miembros de la comunidad educativa de la EDJA de la provincia de Río Negro. Fueron definidos de acuerdo a la identificación de escenarios que son representativos y relevantes para la construcción y desarrollo de saberes significativos. En este sentido coincidimos con Argumedo (2011) que entiende al contexto como un espiral de **“círculos concéntricos que van desde la situación a nivel mundial hasta lo que sucede en el espacio local, una serie interrelacionada de contextos incluyentes e incluidos”** (p, 26).

Desde esta mirada geopolíticamente situada, para la provincia de Río Negro, agrupamos los siguientes **contextos problematizadores en tríadas:**

- **Desarrollo – Naturaleza – Salud**
- **Emancipación – Organización comunitaria – Trabajo**
- **Diversidades – Culturas – Sociedad**
- **Identidades – Géneros – Diversidades**
- **Economía – Inequidad – Derechos**
- **Comunicación – Ciencia – Tecnología**

Estos agrupamientos no deben tomarse como categorías a trabajar de forma independiente sino como una posibilidad de apertura que permita una multiplicidad de enfoques para la construcción de saberes en la EDJA, por lo cual habrán de abordarse todos los contextos propuestos.

Serán, entonces, las categorías que permitan el desarrollo de las propuestas pedagógicas, de manera contextualizada desde una mirada decolonial. No deben tomarse como una única forma de organización, sino como posibilidad, es factible que se agrupen de

distinta manera o que una misma situación problemática incluya más de un contexto problematizador, o bien, agrupaciones diferentes. Se trata, entonces, de abordar con el mayor rigor teórico y los elementos necesarios la realidad social de la cual formamos parte.

En este sentido, los contextos problematizadores se sustentarán en los fundamentos teóricos y epistemológicos que se desarrollaron en la Resolución del CPE N° 6919/22 y sus Anexos. Los mismos permiten tensionar y a la vez, poner en diálogo los modos en los que se concibe y orienta la enseñanza de jóvenes y adultos/as de la Modalidad.

Contextos problematizadores Institucionales

Los contextos problematizadores institucionales son los contextos jurisdiccionales redefinidos según la realidad zonal, regional e institucional en el que se encuentre la escuela. Las particularidades y características de la comunidad educativa hacen que estos marcos sean propios de una propuesta pedagógica situada a partir de una perspectiva intercultural crítica, a través del diálogo intercultural y la conversación como estrategia metodológica.

Para ello, al inicio de cada ciclo lectivo, la comunidad educativa en conjunto analizará los contextos problematizadores jurisdiccionales y realizará los aportes necesarios que contemplen las características específicas de la institución y su contexto, en el marco de una construcción participativa y democrática, a fin de poder situar institucionalmente los mismos.

Los contextos problematizadores institucionales deberán ser incorporados al Proyecto Institucional que se haya elaborado, de modo que todos/as los/as integrantes de la Comunidad Educativa tengan acceso a los mismos. Teniendo en cuenta la movilidad de los/as docentes que caracteriza la Modalidad, también deben apropiarse aquellos/as que se van incorporando en el transcurso del año para el desarrollo de la propuesta pedagógica ya construida.

Estos seis “enfoques” establecen el marco contextualizador que, al ser situados a nivel institucional darán lugar a la definición de posibles Problematizaciones Situadas y Proyectos de acción.

Problematizaciones Situadas

A nivel provincial, se propone trabajar con el concepto de **Problematizaciones Situadas (PS)**, entendidas como aquellos enunciados que expresan situaciones, dilemas, intereses de los/as estudiantes y la comunidad educativa, y que conforman un **marco**

epistemológico a partir del cual las instituciones de la Modalidad construyen las propuestas de enseñanza. En este sentido, responde a una forma de concebir el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el cual la centralidad pedagógica está puesta en los sujetos y sus contextos.

La PS es un enunciado que plantea conflictos del conocimiento, y para su elaboración se requiere de un proceso de construcción participativo y democrático, **en un verdadero diálogo intercultural de saberes, que promueva la participación de otras cosmovisiones, otras** concepciones de conocimientos y saberes propios de culturas que forman parte del entramado social de **la provincia**. En este punto, la Comunidad Educativa en su conjunto será protagonista.

De esta manera, se advierte que los/as estudiantes se convierten en **sujetos activos** en la construcción, tensión y problematización de aquellas situaciones que los/as convocan, que se vinculan con contenidos académicos de los diferentes campos de conocimiento apelando al trabajo interdisciplinar que podrán convertirse, posteriormente, en **Proyectos de Acción**.

Esta manera de emprender una propuesta pedagógica integral, articulada y situada no solo favorece escenarios para procesos de enseñanza y de aprendizaje basados en problemas de la realidad, sino que también propicia el planteo de obstáculos del saber, es decir, conflictos de carácter gnoseológico⁴.

En síntesis, podemos decir que las Problematizaciones Situadas, deben provocar un dilema ético y la necesidad de iniciar un proceso de búsqueda y reflexión para analizar, indagar y comprender a partir del diálogo intercultural de saberes. Es en esta etapa en que se establecen vinculaciones con un marco de comprensión desde los saberes experienciales, los de los campos de conocimiento y las prácticas propias del conocimiento disciplinar. No se trata de un uso mecánico de la información disponible, sino que los/as estudiantes se enfrentan a un conflicto entre lo que saben y lo desconocido, lo cual hace posible y necesaria la construcción de nuevos conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes.

La Problematización Situada como elemento fundamental del módulo, debe estar en estrecha articulación con el Contexto problematizador institucional elegido, el cual le otorga los sentidos a partir de los cuales se desarrollarán los núcleos conceptuales y los correspondientes aportes de los campos de conocimientos.

⁴ En este sentido, las problematizaciones situadas pueden estar motivadas también por la necesidad de sortear un obstáculo del conocimiento, incertidumbres sobre aspectos relacionados al saber sobre alguna temática que no tenga relación directa con la realidad concreta de los/as protagonistas de la relación educativa.

Éstas se construyen de manera cooperativa entre docentes, estudiantes y la comunidad, a partir de un trabajo disciplinario, trans e interdisciplinario sólido en los núcleos conceptuales **alrededor de ideas motivadoras, problemas, tópicos**. Se trata de “núcleos conceptuales (que) favorecen un abordaje teórico al problema identificado y supera el concepto de situación o nudo problemático” (Lorenzatti, 2007).

Para el desarrollo conceptual de las PS, entonces, es posible pensar en construcciones metodológicas⁵ que implican creatividad y diversidad metodológica en relación a estrategias didácticas, para dar respuesta a los múltiples ritmos de aprendizaje y modalidades de cursado que cada trayectoria escolar requiera.

Los contextos problematizadores fueron conformados a partir de una articulación entre tres categorías que permiten abordar la realidad. Es factible que una misma Problematización Situada pueda ser enmarcada por más de un contexto problematizador, dándole diferentes perspectivas a una misma situación, que requiera más de un abordaje, por su significatividad y complejidad.

Pensar una propuesta pedagógica a partir de PS y sus contextos implica abordar el aprendizaje basado en problemas (ABP). De esta manera se conforma un marco de trabajo para pensar las múltiples propuestas didácticas, sea por campos disciplinares y su metodología específica, o bien en interdisciplina. En todos los casos, se tendrán en cuenta los marcos epistemológicos y pedagógicos expresados en la Resolución del CPE N° 6919/22.

Los Proyectos de Acción

Los **Proyectos de Acción** consisten en el desarrollo de actividades culturales, productivas, políticas y ecológicas que responden a diversas necesidades sociales que son consideradas significativas a nivel local, provincial y regional. Supone el compromiso y la comprensión conceptual de los saberes requeridos para su planificación y desarrollo práctico.

Al mismo tiempo, se construye un aprendizaje que articula la acción práctica con los aportes de las disciplinas -praxis-, una construcción social que se lleva a cabo en contextos concretos e implica el aprender haciendo. Por ende, es esencial generar estrategias que

⁵ Nos basamos en Edelstein, Gloria quien señala dos tipos de construcciones: las didácticas como principios orientadores y decisiones a nivel didáctico en relación al contenido a enseñar, metodologías y estrategias. Y las construcciones metodológicas que refieren a la articulación entre las lógicas de los sujetos, los contextos, las lógicas de los campos disciplinares /interdisciplinares y los requerimientos cognitivos.

favorezcan al desarrollo de la autonomía para que jóvenes y adultos/as deseen gestionar proyectos individuales y colectivos, a partir de la puesta en práctica de la capacidad de análisis crítico, la participación activa y compromiso en pos del bienestar individual y colectivo.

De esta manera, los proyectos pueden tener influencia en el territorio con un trabajo de extensión educativa, de presencia en la comunidad. Son espacios de encuentro que propician la articulación, el trabajo colaborativo y favorecen el fortalecimiento de los lazos entre los diferentes actores institucionales, incluyendo otras organizaciones, instituciones y la comunidad en general.

Por lo expuesto, las problematizaciones situadas y los proyectos de acción son considerados como una forma de apropiarse, construir y organizar el conocimiento promoviendo aprendizajes socialmente significativos y productivos, que pueden despertar incluso en los/as estudiantes, interrogantes y afirmaciones en torno a la temática trabajada.

Los Proyectos de Acción son instancias institucionales de articulación de saberes y conocimientos que pueden llevarse a cabo por cada anexo de manera situada. En este sentido pueden sintetizar lo trabajado en un módulo, o tomar una lógica semestral o anual, como forma de poner en relación los saberes y conocimientos. Los proyectos de acción no son acreditables, constituyen un ejercicio de puesta en práctica de los saberes construidos.

Saberes socialmente significativos: Las capacidades

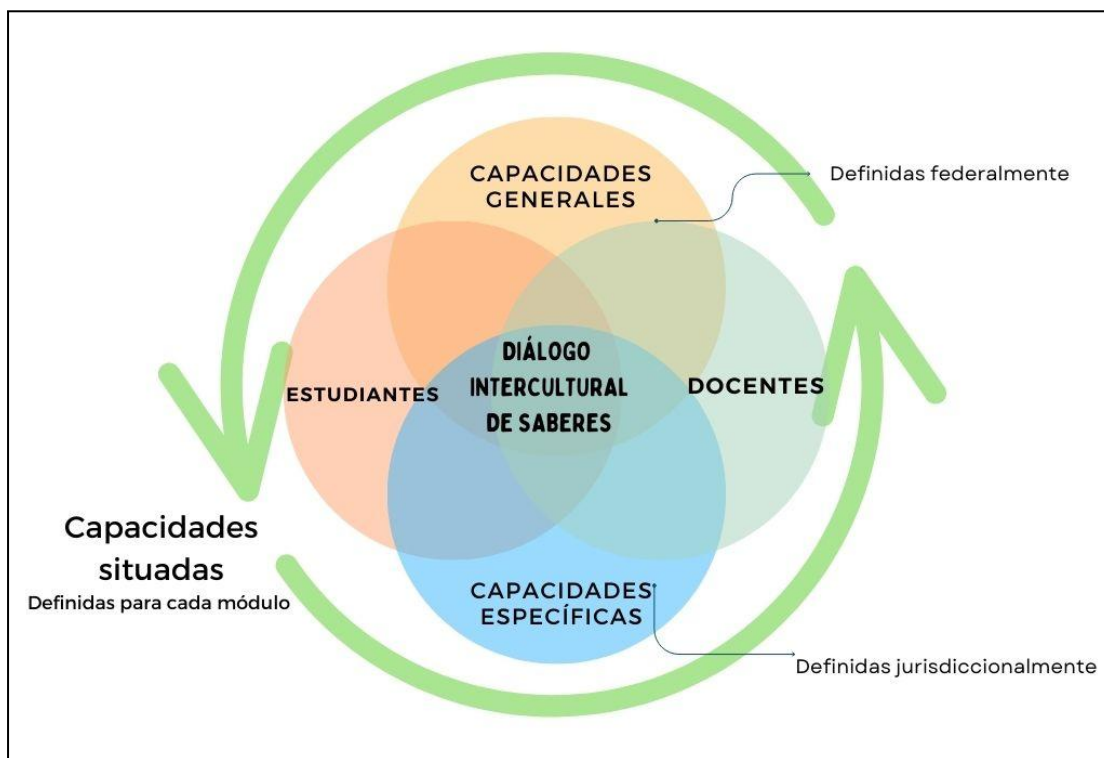
El aprendizaje es un proceso de construcción que se realiza a lo largo de toda la vida, transforma a los sujetos y es transformador de su realidad individual y colectiva. Por ello, resignifica y enriquece las experiencias de los/as estudiantes en función de sus recorridos formales e informales a partir del diálogo intercultural de saberes.

La construcción de saberes se realiza a partir de la relación y la articulación de los conocimientos con prácticas sociales que se caracterizan por ser socialmente productivas, políticamente emancipadoras, culturalmente inclusivas⁶ (Cullen, 2009) y ecológicamente sustentables. En este sentido, y considerando las Resoluciones del CFE N° 118/10, 254/15 y los documentos federales elaborados para la construcción de Diseños Curriculares Modulares

⁶ Cullen, C. (2009), De las competencias a los saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos, en *Entrañas éticas de la identidad docente*, La Crujía, Bs. As.

de la Modalidad, el concepto de **aprendizaje** y la construcción de saberes socialmente significativos con el de **capacidades**. Permiten definir a estas últimas como **potencialidades de los sujetos, que pueden ser construidas y desarrolladas**, haciéndose necesario para tal fin la articulación dialógica intercultural y dialéctica de dos tipos de **saberes**: aquellos que provienen de las experiencias de vida, y los escolares o académicos.

A continuación, se presenta a modo de esquema la vinculación entre capacidades y saberes:



Es decir que, las capacidades son procesos cognitivos de generalización y especificación. Se trata de desplegar dichos procesos a través de los conocimientos y saberes que se construyen durante la escolaridad y que por extensión aplica a todo tipo de actividad o meta que el sujeto y el colectivo se propongan desde y para sus realidades situadas.

Capacidades Generales

Las capacidades generales en la educación de jóvenes y adultos/as promueven el pensamiento crítico y reflexivo que permite a los/as estudiantes analizar y evaluar el contexto de forma autónoma, en el marco de una construcción colectiva que posibilite la emancipación, el compromiso y la participación en la construcción de sociedades más justas y

democráticas.

El grado de generalidad y transversalidad que caracteriza a las capacidades generales esperables de los/as estudiantes de la Modalidad, requieren necesariamente, que estas se desagreguen en **capacidades específicas** y **capacidades situadas**.

Las capacidades generales esperables para desarrollar en los estudiantes en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos/as establecidas en la Resolución del CFE N° 254/15 son:



Capacidades Específicas

Este término refiere a enunciados que expresan la generación, construcción y desarrollo de operaciones intelectuales, del saber hacer, de actividades socio-afectivas, por parte de las y los estudiantes. Expresan de manera más concreta las potencialidades que las capacidades generales definen. Esto posibilita la retroalimentación constante y permite dimensionar aspectos más focalizados en la construcción de los saberes. Los procesos de

profundización y de ampliación de los saberes a construir, permiten abordar estas capacidades en los tres ciclos de formación de la escuela primaria de la EDJA.

Las capacidades específicas propuestas se encuentran organizadas con cierta progresión en base a diferentes grados de complejidad en los distintos ciclos, presentando las siguientes características:

- Es posible articularlas en cualquiera de los seis contextos problematizadores jurisdiccionales.
- No están asociadas a un campo de conocimiento específico, sino que una misma capacidad se puede vincular con diversos campos de conocimiento
- La generación, construcción y desarrollo de las capacidades es espiralada e implica la inclusión de la capacidad del ciclo anterior en el subsiguiente.
- No se agotan en un módulo. En este sentido, puede ocurrir que algunas capacidades específicas puedan ser seleccionadas de manera simultánea en varios de los módulos en el transcurso del ciclo lectivo; ya que cualquier capacidad específica puede ser abordada a través de diferentes saberes escolares, a partir de distintas problematizaciones y en relación estrecha con distintas **capacidades situadas**.
- Son lo suficientemente flexibles como para adecuarse a las planificaciones de secciones múltiples, Talleres Laborales y el Espacio Estético Expresivo.

Las Capacidades Específicas para la Jurisdicción fueron construidas con el aporte del territorio, dando cuenta del trabajo realizado con las Escuelas, sin participación de UnTER.

A fin de continuar con el proceso de construcción participativo, las mismas se pondrán a disposición en el territorio para llevar adelante la tarea pedagógica, a partir de la implementación. En el marco de la Comisión Curricular Mixta (UnTER – Educación) , serán revisadas y resignificadas de acuerdo a los fundamentos epistemológicos, político-pedagógicos de la presente resolución y la resolución CPE N° 6919/22 , finalmente serán incorporadas a la versión final de Nuevo diseño curricular de estructura modular . En el mismo sentido se elaborarán los fundamentos de los campos de conocimiento con sus aportes , y la caracterización de los contextos problematizadores jurisdiccionales/triadas.

Se presenta a continuación el cuadro sobre las capacidades específicas elaboradas jurisdiccionalmente:

CAPACIDADES ESPECÍFICAS		
CICLOS		
ALFABETIZACIÓN	FORMACIÓN INTEGRAL	FORMACIÓN POR PROYECTOS
Identificar y comprender las categorías de sujeto social e instituciones, las nociones de tiempo histórico y espacio geográfico como conceptos contextuales de la realidad.	Identificar procesos históricos en diferentes tiempos y espacios, describiendo y analizando roles de los actores, estableciendo relaciones de acuerdo a los diferentes contextos: local, regional, nacional e internacional.	Analizar de forma crítica y comparar procesos sociohistóricos en diferentes espacios y tiempos, a través de enfoques sincrónicos y diacrónicos, identificando normas, actores sociales individuales y grupos, e instituciones.
Reconocer los derechos y deberes individuales y colectivos como ciudadanos/as partícipes de una sociedad democrática.	Reconocer el ejercicio de los derechos y deberes individuales y colectivos como ciudadanos/as partícipes de una sociedad democrática con responsabilidad y sentido solidario.	Reconocer los medios de protección jurídicos, los mecanismos y niveles para gestionarlos y aplicar las estrategias adecuadas para la resolución de problemas individuales o comunitarios.
Reconocer las diversas identidades culturales con sus expresiones, costumbres y cosmovisiones.	Comprender el proceso de construcción de la memoria colectiva, compuesta por diversas representaciones culturales	Participar en diversos espacios de socialización, ampliando el conocimiento, compartiendo sus ideas, y costumbres, tradiciones que conforman la diversidad cultural, respetando otras identidades culturales
Reconocer el trabajo como actividad social transformadora del ambiente y de la humanidad.	Reconocer e identificar las relaciones sociales laborales y sus diferentes formas y tipología que adquiere el trabajo.	Identificar e interpretar críticamente las diferencias sociales producidas por la distribución de la riqueza generada por el trabajo individual y colectivo.
Participar colaborativamente en la construcción del aprendizaje colectivo entre adultos/as.	Realizar acciones de forma colaborativa, intercambiando opiniones y estrategias para la construcción colectiva del conocimiento.	Generar e implementar propuestas de trabajo colaborativo para el aprendizaje colectivo vinculado al entorno cercano de la institución.
Identificar los propios saberes y las estrategias de aprendizaje.	Utilizar las estrategias de planificación y de revisión de sus producciones eligiendo las más adecuadas de acuerdo a las situaciones planteadas	Utilizar las estrategias de aprendizaje tendientes a la autoevaluación de sus propios aprendizajes
Identificar preguntas, las relaciones entre los interrogantes y los datos en las situaciones problemáticas.	Realizar preguntas, las relaciones entre los interrogantes y los datos, la búsqueda y aplicación de estrategias de resolución y la interpretación de situaciones problemáticas.	Elaborar y resolver situaciones problemáticas y evaluar colectivamente los resultados o conclusiones.

Participar en diálogos, debates y propuestas que promuevan la escucha y expresión de sus opiniones y emociones.	Expresar sus emociones y construir sus opiniones, argumentaciones y posturas a partir del diálogo y la participación democrática.	Proponer proyectos o acciones para cuestionar y transformar la realidad cercana para favorecer la expresión y emancipación personal y colectiva.
Participar de la lectura en voz alta de acuerdo a sus posibilidades, propiciando la interpretación de lo que está siendo dicho.	Leer en voz alta identificando signos de puntuación, experimentando las diferentes formas en que se puede interpretar la palabra escrita, para trasladarlas a través de la expresión oral a los demás.	Leer en voz alta respetando los signos de puntuación y entonación de acuerdo a la intencionalidad de los textos, e interpretación, reforzando sus habilidades verbales y de interpretación
Reconocer diversos tipos de mensajes y textos simples en contexto.	Comprender diversos tipos de mensajes y textos reconociendo la intencionalidad en distintas situaciones y momentos.	Comprender diversos tipos de mensajes y textos reconociendo la intencionalidad en distintas situaciones y momentos para incorporarlos a nuevas situaciones y contextos.
Comprender las normas que regulan el lenguaje escrito (gramática y ortografía).	Escribir respetando normas del lenguaje (gramática y ortografía) que permitan adecuar paulatinamente la comunicación escrita a las pautas de uso colectivo.	Revisar sus producciones escritas respetando las normas del lenguaje (gramática y ortografía)
Reconocer diferentes tipologías textuales (orales y escritas) y paratextos teniendo en cuenta los propósitos comunicativos.	Producir con coherencia y cohesión diversos tipos de textos y sus paratextos teniendo en cuenta los propósitos comunicativos y destinatarios.	Producir, comparar y analizar diversos tipos de textos y sus paratextos en relación a las diversas áreas de conocimiento, adecuados a diferentes propósitos comunicativos y destinatarios respetando la coherencia y la cohesión textual.
Escribir textos breves con unidad de sentido.	Escribir diferentes tipos de textos para destinatarios específicos.	Escribir diferentes tipos de textos para destinatarios específicos revisando y reescribiendo los borradores para la construcción de una versión final.
Reconocer el ambiente como la totalidad resultante de interacciones entre el sistema ecológico y el socioeconómico y como espacio vital para el presente y las futuras generaciones	Reconocer y analizar las relaciones humanas con el ambiente y la incidencia de las mismas en la realidad.	Proyectar e implementar acciones para concientizar sobre la incidencia de las actividades socioculturales y productivas en el ambiente.
Reconocer y diferenciar fenómenos de la naturaleza y realizar preguntas pertinentes sobre estos fenómenos.	Identificar las causas y los efectos de los fenómenos de la naturaleza, organizando e interpretando información relevante.	Construir argumentaciones, representaciones o modelos que expliquen los fenómenos de la naturaleza y sus causas y efectos, sin invalidar otros modos de saber no científicos
Conocer la ESI como un derecho individual y colectivo para la toma de decisiones y ejercicio pleno de derechos.	Reconocer la ESI como constitutiva del fortalecimiento de los procesos de construcción de autonomía, que posibilitan el respeto por la diversidad de identidades sin prejuicios derivados de la orientación sexual, la identidad de género, la apariencia física, las diferencias étnicas, culturales, entre otros.	Participar de acciones que promuevan la ESI como una herramienta de información, conocimiento y cuidado individual, para las familias y la comunidad, desde una mirada libre de discriminación y respetuosa de los derechos.

Reconocer el cuerpo humano atendiendo a las dimensiones: anatómica, fisiológica, social y emocional en el marco de cuidado y respeto del propio cuerpo y del cuerpo de otros y otras comprender la importancia de la diversidad.	Identificar las relaciones existentes entre el funcionamiento del cuerpo humano y las enfermedades que afectan la salud de las personas en sus aspectos físico, psíquico, emocional y social, en el marco de cuidado y respeto del propio cuerpo y del cuerpo de otros y otras.	Socializar y promover hábitos de vida saludable vinculados en la prevención de la salud individual y colectiva, en el marco de cuidado y respeto del propio cuerpo y del cuerpo de otros y otras.
Reconocer e identificar las actividades productivas locales y sus características, en relación con el mundo del trabajo y el cuidado del ambiente.	Reconocer e identificar las actividades productivas a escala regional y nacional, en relación con el mundo del trabajo y el cuidado del ambiente.	Participar en el diseño e implementación de proyectos relacionados con las actividades productivas en relación con el mundo del trabajo y el cuidado del ambiente.
Reconocer y vivenciar a través del cuerpo y las emociones las distintas manifestaciones artísticas.	Expresar a través de manifestaciones artísticas procesos de autoconocimiento y de construcción colectiva.	Socializar y comunicar distintos puntos de vista y producciones artísticas a través de diversos medios.
Reconocer diversos recursos tecnológicos, dispositivos, programas y herramientas necesarias para el uso cotidiano	Analizar las características y los diversos usos de los recursos tecnológicos, dispositivos, programas y herramientas.	Utilizar diversos recursos tecnológicos, dispositivos, programas y herramientas favoreciendo su participación en el contexto cercano.
Reconocer y resolver situaciones utilizando operaciones matemáticas, de manera convencional o no convencional	Reconocer y resolver situaciones utilizando las cuatro operaciones y sus propiedades.	Resolver cálculos combinados a partir del reconocimiento y el uso de la jerarquía de las operaciones matemáticas, que permitan resolver situaciones problemáticas.
Reconocer las unidades de medida pertinentes y su relación con las magnitudes.	Utilizar diversos instrumentos de medición acordes a las magnitudes, reconociendo las unidades de medida pertinentes en situaciones problemáticas reales.	Utilizar diversos instrumentos de medición y de conversión de unidades en situaciones modélicas y concretas de la realidad.
Establecer recorridos en el plano, reconociendo la noción de paralelismo y perpendicularidad. Identificar figuras y cuerpos geométricos	Identificar e indicar puntos en el plano, a partir de las coordenadas cartesianas. Construir figuras y cuerpos geométricos	Realizar cálculos de superficies, perímetros, volúmenes y ángulos en situaciones de la vida cotidiana.
Leer representaciones gráficas (esquemas, planos, mapas, cuadros, etc) para describir información de la realidad.	Analizar las representaciones gráficas (esquemas, planos, mapas, cuadros, etc.) para describir e interpretar información de la realidad.	Recolectar datos y construir representaciones gráficas (esquemas, planos, mapas, cuadros, etc) para describir, interpretar información de la realidad y elaborar conclusiones o informes.

Capacidades Situadas

Las capacidades situadas son **enunciados que expresan la concreción de los aprendizajes a través del desarrollo del módulo. Se construyen con la participación de las y los estudiantes**, dando cuenta de procesos cognitivos en estrecha articulación con las categorías y conceptos de los campos de conocimiento que intervienen en la propuesta pedagógica modular.

En este sentido, el proceso de definición de cuáles son las capacidades situadas para ese módulo debe responder primeramente al propio proceso de especificación para, en un segundo momento, relacionarlos con las capacidades específicas. Es decir, el camino de elaboración de las situadas parte del desarrollo del módulo para luego cotejarlas con las específicas con el fin de dar cuenta de los procesos cognitivos de cada ciclo.

Las Capacidades Situadas se articulan con las capacidades específicas y son aquellas operaciones cognitivas, haceres, actividades, conceptualizaciones situadas, contextualizadas que le permiten al sujeto relacionarse con el mundo, con los/as otros/as y consigo mismo; en otras palabras, están estrechamente vinculados al territorio y expresadas de manera clara y concreta, y expresan la concreción de los aprendizajes a construir a partir del diálogo de saberes (entre los no escolares y aquellos que aportaron los campos de conocimiento), y que posibilitan la evaluación formativa y la acreditación.

Estas capacidades se centran en los sujetos y su contexto y se desarrollan cuando se ponen en juego al momento de problematizar la realidad partiendo de interrogantes y de la curiosidad, en función de las temáticas de interés de los/as estudiantes. Esta situación los/as coloca en el centro de la escena educativa desde una perspectiva crítica, favoreciendo el análisis, la acción, reflexión y transformación de la realidad.

Las características de las capacidades situadas son:

- Están vinculadas a entornos concretos, es decir a las Problematizaciones Situadas o a los Proyectos de Acción, con los que participan en la construcción de los Núcleos Conceptuales.
- Su ejercicio aporta al desarrollo de las capacidades generales y de las específicas, en un movimiento dialéctico en constante retroalimentación.

- A diferencia de las capacidades generales y las específicas, las capacidades situadas están centradas en los sujetos y se desarrollan cuando éstos accionan o intervienen en las Problematicaciones Situadas y en los Proyectos de Acción o en otros ámbitos de la vida.
- Su desarrollo implica procesos de aprendizajes que sustentarán otros posteriores, posibilitando la educación permanente. Involucran actividades cognitivas y socio-afectivas, que se ponen en juego en las decisiones cotidianas, potenciando la posibilidad de accionar y transformar.
- Pueden traducirse en indicadores que den cuenta del grado de avance alcanzado, por lo que son evaluables.
- Trascienden lo individual en cuanto su desarrollo involucra la interpelación del otro como partícipe de la propuesta de intervención.
- Su desarrollo pone en juego la interrelación de los saberes, no escolares, construidos a lo largo de la vida con los saberes y conocimientos escolares, generando otros saberes.

Núcleo conceptual

El núcleo conceptual es **un conjunto de enunciados integrados por conceptos y categorías claves** que se conforma a partir de los aportes de los campos de conocimiento y cobra relevancia por su capacidad de explicar y favorecer la comprensión de las temáticas planteadas en el marco de las problematicaciones situadas construidas.

Seguendo a Lorenzatti (2005), el Núcleo Conceptual (NC) es una red integrada por conceptos clave de las disciplinas y áreas que están en función de comprender, interpretar y transformar, que requiere la elección de conceptos básicos, pero no entendidos como “mínimos”, sino por la posibilidad que brindan en tanto que, por un lado, permiten esbozar preguntas y respuestas que identifiquen el por qué, el para qué, el qué y el cómo enseñar a partir de esas problematicaciones construidas, y por el otro, propician la relación entre las distintas áreas del conocimiento conformando “una estructura teórico metodológica que permite abordar, discutir, profundizar una problemática en particular desde las distintas disciplinas” (Lorenzatti 2019, pág. 111) ambas propiedades favorecen las condiciones para producir aprendizajes socialmente significativos.

Este esquema requiere de los aportes que los/as estudiante compartirán, aquellos referidos a una temática de interés, lecturas de la realidad, situaciones de la vida cotidiana que los/as interpele y a partir de la/s cuál/es se construye la Problematicación Situada. De esta

manera, se advierte que el núcleo conceptual se construye con los/as estudiantes, para compartir los sentidos de manera colectiva, es decir el para qué, el por qué y el cómo serán desarrolladas las propuestas de enseñanza, permitiendo la articulación entre los conocimientos cotidianos, ancestrales, tradicionales, técnicos de las/os estudiantes con los contenidos escolares propios de los campos del conocimiento, dando lugar a un diálogo intercultural de saberes situado. Puede ser redactado a través de preguntas y/o proposiciones que surgirán a partir de la problematización situada que se construya.

El núcleo conceptual deberá contemplar la planificación de actividades integradas, las cuales suponen, para su realización, de un trabajo articulado entre los campos de conocimiento. En este sentido, las disciplinas que intervienen en esta instancia se encuentran al servicio de la propuesta. Así, cuando se piensa colectivamente en las estrategias pedagógicas y didácticas, es fundamental planificar, también conjuntamente, de manera interdisciplinar las diferentes actividades y recursos, que sean pertinentes, relevantes y significativos teniendo en cuenta que la Modalidad se caracteriza por la diversidad de experiencias escolares y de vida de los/as estudiantes. La participación activa de los/as protagonistas de la relación educativa le da legitimidad a la propuesta y favorece el trabajo colectivo y el aprendizaje tanto de los/as docentes como los/as estudiantes.

Los enunciados que conforman el núcleo conceptual de un módulo, pueden ser redactados a modos de afirmaciones, preguntas y/o proposiciones que surgirán a partir de la problematización situada que se construya, para desarrollar categorías y conceptos que se desprende de la PS propuesta e intentar dar respuestas, en su formulación, a esa problematización.

Desde las distintas disciplinas se “seleccionarán” los conceptos que cada una aporte, aquellos que delimiten y expliquen la problematización. En este sentido, Lorenzatti (2019) sostiene que “no es un listado de contenidos sino que es un proceso de mediación que ubica al conocimiento a enseñar” (p. 113) en función de la problematización situada definida.

En la formulación misma del enunciado o proposición, debe hacerse evidente una intencionalidad: puntualizar en las prácticas sociales intervinientes para analizar sus vinculaciones. En tal sentido será indispensable el análisis y la articulación entre docentes de distintas áreas para abrirse a una propuesta que aborde la realidad tal como se presenta: en forma integrada.

Campos de conocimientos

La propuesta pedagógica modular de la EDJA para la escuela primaria se fundamenta en los principios de entender la **educación como un acto político**, de atender a la **justicia curricular** y de establecer una **educación entre y para adultos y adultas**. Para que sea posible su implementación, es central generar las condiciones que “habiliten” un verdadero diálogo intercultural de saberes. En este marco, se tensionan los discursos que proponen al conocimiento científico como el único válido para explicar la realidad, habilitando el reconocimiento de los saberes ancestrales, las vivencias y saberes de los sujetos (en sus contextos regionales, locales e institucionales) revalorizando esos saberes “otros”, para considerarlos junto con los saberes escolares-científicos. Ambos entran en diálogo para producir nuevos conocimientos, desnaturalizando y resignificando los sentidos que se le otorga a la realidad para transformarla.

Así, la propuesta pedagógica de estructura modular propone contextualizar y resignificar los saberes y conocimientos –de docentes y estudiantes- para que los/as estudiantes puedan integrar los conocimientos y saberes a su vida cotidiana y analizar la realidad social en la que están insertos, y su extensión a proyectos de acción emancipadores. Es decir “relacionar, poner en juego y ligar los conocimientos con prácticas socialmente productivas, políticamente emancipadoras, culturalmente inclusivas” (Cullen, 2009) y ecológicamente sustentables.

En este sentido, **los campos de conocimiento**, lejos de considerarlos como espacios en los cuales las disciplinas se presentan separadas y autónomas entre sí, se conciben como articuladores de saberes y conocimientos que favorecen el abordaje de las Problematicaciones Situadas, la construcción y desarrollo de “capacidades”, reconocidas como saberes socialmente significativos. Los mismos, contribuyen al desarrollo conceptual de manera integrada, a la construcción de propuestas pedagógicas que los requieren, a la vez que les otorga sentido a partir de la articulación con los **contextos problematizadores** y las **problematizaciones situadas**.

Desde las distintas disciplinas se “seleccionarán” los conceptos que cada una aporte, aquellos que delimiten y expliquen la problematización. En este sentido, Lorenzatti (2019) sostiene que “no es un listado de contenidos sino que es un proceso de mediación que ubica al conocimiento a enseñar” (p. 113) en función de la problematización situada definida. Desde aquí las disciplinas, no renuncian a su objeto de estudio ni a su método, sino que brindan su

“corpus” conceptual y procedimental para el desarrollo de la complejidad categorial que la temática construida presenta.

Todo lo expuesto implica la Interdisciplina, como expone Cullen (1997) " la interdisciplina en la escuela a tres lógicas:" la ciencia, la del currículo y la institución escolar" (p. 110), se trata de partir de una mirada holística de problemáticas del mundo social y cultural de los grupos escolares para plantear colectivamente interrogantes, hipótesis de trabajo y posibles respuestas que promuevan el desarrollo de la creatividad y la imaginación centrándose en el hacer y el saber.

Los campos de conocimiento que se abordarán son **Comunicación y Expresión, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemática**, como así también aquellos conocimientos esenciales que se trabajarán de manera transversal como Educación Sexual Integral (ESI), las nuevas tecnologías, el fortalecimiento de la ciudadanía y la Educación Ambiental Integral (EAI), además de lo estético expresivo. Desde un enfoque intercultural, inter y transdisciplinar, con perspectiva en DDHH y género.

Cada uno de ellos aportan sus propios marcos y aproximaciones de acuerdo con sus tradiciones, y permiten a los sujetos interpelarlas y recurrir a ellas activamente, en búsqueda de respuestas (siempre parciales, siempre aproximadas), a la vez que nuevas preguntas sobre su situación y la realidad en la que vive. Este enfoque entonces no desconoce las tradiciones disciplinares, sino que las desafía en la búsqueda espiralada de nuevas vinculaciones y solidaridades, para hacer posible la articulación de saberes y la construcción de nuevos problemas de conocimiento.

Al respecto, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 254/15 sostiene que “Los contenidos de las áreas y/o disciplinas adquieren relevancia a partir de su potencial para el desarrollo de capacidades y su pertenencia a las situaciones problemáticas o Proyectos de Acción que se formulen para abordar la compleja realidad de lxs sujeto y su contexto”.

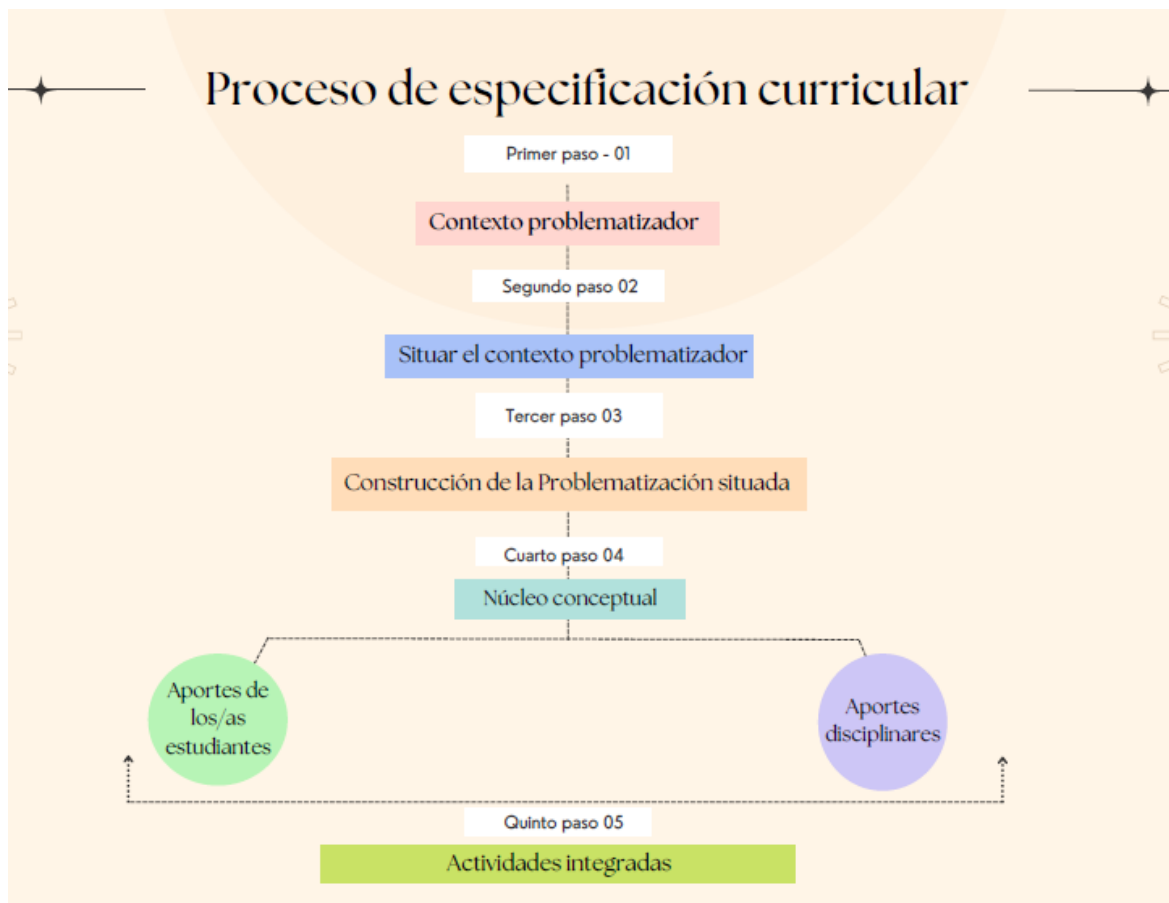
Los aportes de los campos del conocimiento son una **guía para abordar la propuesta, desde una pedagogía crítica decolonial**. En este sentido, no limitan la incorporación de otros, tampoco son exclusivos de un ciclo sino que establecen una relación dialógica con los otros y el contexto, por lo cual pueden ser resignificados y retomados en los distintos ciclos.

Por otra parte, no tienen carácter de exhaustividad en cuanto a su incorporación a las propuestas pedagógicas, ya que sería inviable poder abarcar la totalidad de los saberes definidos en este documento en una sola propuesta. Pensar desde una pedagogía crítica decolonial nos supone también desafiarnos en otros formatos escolares que den cuenta de la complejidad pedagógica que nos toca vivir.

Proceso de Especificación Curricular: Instancia Institucional, trabajo entre estudiantes y docentes

El Diseño curricular modular para la EDJA rionegrina presenta una estructura modular compuesta por elementos que se interrelacionan de manera sistémica a través de una lógica espiralada, cuya característica principal es la especificación. Esta condición implica que los componentes de la estructura del currículum jurisdiccional son verdaderas instancias situadas y de construcción participativa y democrática, en las que los protagonistas, a través del diálogo intercultural de saberes, definen la propuesta pedagógica.

El proceso de especificación curricular implica que los componentes del módulo, enmarcado en contextos problematizadores definidos jurisdiccionalmente, se construyan en el ámbito institucional, en el territorio, de acuerdo a los intereses y necesidades de la comunidad educativa, en un diálogo entre pares, articulado y situado. Así se comienza un camino de construcción –por parte los protagonistas– de propuestas pedagógicas en el que intervienen, de manera articulada, los saberes que son el resultado de las experiencias de vida y los saberes escolares, a través del diálogo intercultural de saberes. Este proceso implica la elección y caracterización de los contextos problematizadores institucionales, de definición de las problematizaciones situadas y sus los núcleos conceptuales, definiendo para cada uno de los tres ciclos de formación, las capacidades específicas y situadas que den cuenta de los saberes construidos, elaboradas de manera participativa. Este es un recorrido que tiene idas y vueltas, espiralado, de especificación ascendente y descendente en el que en cada una de estas instancias implica un grado de contextualización mayor, y en el que el sujeto (estudiantes y docentes) es el centro desde donde se elabora la propuesta.



El trabajo de y en equipos, entre toda la Comunidad Educativa, potencia la tarea, posibilita la definición de rumbos, permite analizar y sistematizar la puesta en marcha de las propuestas pedagógicas y proyectos de acción, así como las definiciones tomadas a nivel institucional, a la vez que propicia tender puentes entre los actores institucionales y estudiantes.

El proceso de construcción que se ha desarrollado hasta aquí da cuenta de que se trata de una propuesta que revaloriza al sujeto y su contexto, quienes se encuentran en el diálogo intercultural de saberes. Estos son la base de la propuesta pedagógica sobre la cual se propondrá el Diseño curricular para la Modalidad de Jóvenes y Adultos/as: una pedagogía crítica decolonial.

La estructura modular implica un trabajo participativo de elaboración de la propuesta educativa institucional en un proceso de construcción identitaria que contemple las

características propias de cada uno de sus anexos y sedes, su heterogeneidad y la particularidad de las/os estudiantes y del colectivo que conforman.

Bibliografía

Argumedo, M. (2011). La evaluación participativa del Proyecto Educativo Institucional. Programa Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes. Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Educación de la Nación. Bs. A.

Castro-Gómez, S. (2010). Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. Red de Antropologías del mundo. Recuperado de <http://bit.ly/2ah>

Cullen, C. (1997) Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación. Paidós. Bs. As.

Cullen, C. (2009), De las competencias a los saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos, en *Entrañas éticas de la identidad docente*, La Crujía, Bs. As.

Escobar, A. (2014) *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre el desarrollo, territorio y diferencia*. Ed. UNAULA. Colombia.

Lorenzatti, M. (2005) *Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos*. Ferreyra Editor, Córdoba.

Lorenzatti, M. (2007) *Formación docente y construcción curricular en educación de jóvenes y adultos*. Revista Iberoamericana de Educación. Nro. 44.

Lorenzatti, M; Kalman, J. (2019) *Notas para la enseñanza en centros educativos de jóvenes y adultos*. Cuadernos de Trabajo.