DISEÑO CURRICULAR MODULAR
para la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos/as

Educación Permanente de Jóvenes y Adultos/as

RN

Gobierno **Río Negro**

AUTORIDADES PROVINCIALES DE RÍO NEGRO

Gobernador
Alberto WERETILNECK

Ministra de Educación
Patricia CAMPOS

Secretaria de Educación
Ana Laura GIOVANINI

Vocales Gubernamentales
Fabio SOSA
Romina PROCCOPO

Vocal Gremial
Marcelo NERVI

Vocal Madre
Tamara FERNÁNDEZ

Directora General de Educación
Romina FACCIO

Directora de Educación de Jóvenes y Adultos/as
Marcela STRAHL

COMISIÓN CURRICULAR MIXTA:

Equipo Jurisdiccional

Marcela STRAHL
Jessica CONTRERA
Ezequiel SAROBE
María Agustina SERRA
Marcelo HEINE
Marta ORTIZ

Representantes de UnTER

Claudia ASENCIO
María Inés HERNÁNDEZ
Alejandro MONTERO
Marcela SAN JUAN
Flavia ZORATTI

Participación

Ana Paula RETTORE
Rocío CARRILLO
Marcela GONZÁLEZ
Silvia LAVAYÉN
Soledad VERCELLINO

Colaboración

Dirección de Educación Física, Artística,
Deportes, Cultura y Clubes Escolares
Directora: Angélica ROMANI
Coordinadora del Área de Cultura: Iris GIMÉNEZ *(corrección)*
Coordinación Equipo ESI *(AÑO 2022)* M. de E.
Equipo de Educación Ambiental del M. de E.

Elaboración de documentos y cuadernillos:

María Jimena SERRA
Mónica PIOLI
Horacio IBÁÑEZ

Diseño y Diagramación:

Lucia ZUAIN
Analia ROMERO
Tomás PICHÓN
Pablo LOPEZ

Palabras preliminares

A la comunidad educativa de la provincia de Río Negro, Equipos Supervisivos, Directivos, docentes y estudiantes de la modalidad de Educación Primaria de Jóvenes y Adultos/as:

Con profunda alegría presentamos este diseño curricular, resultado de un proceso de construcción que se concretó a partir del trabajo colaborativo y del compromiso de todos los actores que conforman la modalidad. Este diseño curricular presenta al sujeto (estudiantes y docentes) situado en su contexto, como centro de la propuesta educativa. Su propósito es promover instancias que den continuidad a sus trayectorias, acompañen sus proyectos de vida, el crecimiento personal y la construcción de un futuro más pleno y participativo.

Se trata de un diseño curricular modular, que pone el acento en las experiencias, saberes, el diálogo entre los y las adultos/as, docente y estudiantes, con quienes se construirá una propuesta pedagógica enmarcada en el diálogo de saberes, que nos permitirá el reconocimiento de la diversidad que habita nuestras aulas, así como fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía, valorando sus experiencias de vida, desde una participación activa.

Invitamos a toda la comunidad educativa a recorrer este diseño, apropiarse de este documento, a enriquecerlo con su práctica y a construir juntos/as un camino de aprendizaje significativo y transformador para cada joven y adulto/a de Río Negro, como una herramienta poderosa para garantizar el acceso al conocimiento y al desarrollo integral, y priorizando la educación como derecho de cada rionegrino y rionegrina.

Patricia Campos
Ministra de Educación y Derechos Humanos
Provincia de Río Negro



El presente Diseño Curricular se construyó a partir del trabajo conjunto entre la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos/as, dependiente del Ministerio de Educación y DDHH de la provincia de Río Negro, y el Sindicato UnTER. Este proceso se concretó con la participación activa de las comunidades educativas de las escuelas de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos/as, a partir de diversas instancias de debate, intercambio, consultas y aportes con las particularidades del amplio territorio rionegrino.

Para la escritura fue necesaria la participación, en distintas instancias de consulta e intercambio, de diversas áreas del Ministerio de Educación y Derechos Humanos, del Consejo de Desarrollo de Comunidades Indígenas (CODECI), y otras instituciones de la comunidad. En estos espacios se propició el trabajo colaborativo en el análisis y el debate de los distintos temas que conforman este Diseño Curricular.

Ha sido de vital importancia la participación y los aportes realizados por parte de las comunidades, lo cual es un reflejo de la diversidad cultural y social de la población a la que está destinado. Se abona así a una educación crítica, participativa, inclusiva y situada que promueva el diálogo intercultural para la construcción de saberes de manera democrática y favorezca transformaciones personales y colectivas en las realidades cotidianas.

¡Gracias a todos/as y cada uno/a, quienes de una u otra forma han participado de la construcción colectiva de este nuevo diseño curricular para la modalidad Primaria de Jóvenes y Adultos/as!

Índice

Capítulo I - Marco Sociopolítico Pedagógico Nacional y Provincial para la Educación de Jóvenes, Adultos/as 9

1.1 Antecedentes de la Modalidad 10
1.2 La política Nacional para la Educación de Jóvenes, Adultos/as 13
1.3 Marco Normativo Provincial para el Nuevo contexto 13
1.4 Organización del Sistema Educativo para Jóvenes, Adultos/as en Río Negro 14

Capítulo II - Fundamentos de la Propuesta Curricular 16

2.1 Consideraciones acerca de la sociedad y la educación 17
2.2 Principios de la Educación de jóvenes y adultos/as 18
2.2.1 La Educación como Acto Político 18
2.2.2 La Justicia Curricular 20
2.2.3 Educación entre adultos/as 23
2.3 Propósitos de la Educación de Jóvenes y Adultos/as (EDJA) 28
2.4. Una pedagogía para la modalidad. Pensando la Educación de Jóvenes y Adultos/as 28
2.5 Ejes básicos para la Educación de Jóvenes y Adultos/as 33
2.6 Educación de jóvenes y adultos/as en Contexto de Encierro (ECE) 34
2.7 Educación de Jóvenes y Adultos/as en Ruralidad 40

Capítulo III - Hacia una propuesta de Estructura Modular para la enseñanza y el aprendizaje de la EDJA de NIVEL PRIMARIO 43

3.1 Estructura Modular para la enseñanza y el aprendizaje en la EDJA de Nivel Primario. La Visión Orientadora 44
3.1.2 Hacia el concepto de Módulo 46
3.2 Proceso de Especificación Curricular: Instancia Institucional, trabajo entre estudiantes y docentes 46
3.3 Los componentes del módulo 48
3.3.1 Contextos Problematizadores Jurisdiccionales 48
3.3.2 Contextos Problematizadores Institucionales 50
3.3.3 Problematizaciones Situadas 53
3.3.4 Los Proyectos de Acción 54
3.3.5 Saberes socialmente significativos: las Capacidades 55
3.3.5.1 Capacidades Generales 56
3.3.5.2 Capacidades Específicas 57
3.3.5.3 Capacidades Situadas 62
3.3.6 Núcleo Conceptual 63

3.3.7 Actividades Integradas 66
3.3.8 Campos de Conocimiento 67
3.4 El Espacio Estético Expresivo en la escuela primaria de Jóvenes y Adultos/as 71
3.4.1 Orientaciones del Espacio Estético Expresivo 73
3.5 Evaluación Formativa en la Educación de Jóvenes y Adultos/as 76
3.6 El reconocimiento y la acreditación de saberes en la educación permanente de jóvenes y adultos/as 78
3.7 Trayectorias Educativas 81
3.8 La Educación de Jóvenes, Adultos y Adultas en perspectiva de Educación Inclusiva 82

Capítulo IV - La Organización de la Educación Primaria de la EDJA 85
4.1 Estructura de las Escuelas Primarias de Jóvenes y Adultos/as 86
4.2. Las secciones pedagógicas múltiples 86
4.3. Los Ciclos Formativos de la educación primaria de Jóvenes y Adultos/as en Río Negro 87
4.4 Organización modular de la educación primaria de Jóvenes y Adultos/as 90
4.4.1 Organización de los módulos en año calendario 91
4.4.2 Organización de los módulos en un grupo/sección 91
4.5 La organización modular de cada ciclo y sus certificaciones 92
4.5.1 Las certificaciones parciales 92
4.5.2 La certificación de terminalidad 93
4.6 Los Talleres Laborales de las Escuelas Primarias de Jóvenes y Adultos/as y su especificidad en la estructura Curricular Modular 93
4.6.1 Propósitos de los Talleres Laborales: 94
4.6.2 El Enfoque de los Talleres Laborales 95
4.7 Horas institucionales. Un espacio de fortaleza para la modalidad 96

BIBLIOGRAFÍA GENERAL 97

ANEXO I - CONTEXTOS PROBLEMATIZADORES JURISDICCIONALES 101

ANEXO II - APORTES DE LOS CAMPOS DE CONOCIMIENTO 118

ANEXO III- PLANIFICACIÓN MODULAR 147

En el presente Diseño Curricular, en consonancia con las normativas federales, se hará referencia en términos institucionales a la denominación de la modalidad como Educación Permanente de Jóvenes y Adultos/as (EPJA). Mientras que en el desarrollo de la Propuesta Pedagógica de la provincia se la nombrará "Educación de Jóvenes y Adultos/as" (EDJA).



Capítulo I -

Marco Sociopolítico Pedagógico Nacional y Provincial para la Educación de Jóvenes y Adultos/as



1.1 Antecedentes de la Modalidad

La educación de personas jóvenes y adultas está particularmente atravesada por el contexto histórico en el que se desarrolla. En este sentido, existen períodos en los que se impusieron a la misma otros, nacional o internacionalmente, en los que sus principales actores - adultos/as - fueron quienes se organizaron y se dieron sus propios "curriculum".

A continuación, se realizará un breve recorrido por la modalidad en torno a las principales decisiones político pedagógicas que la atravesaron y la atraviesan, entendiendo a la misma como un campo de lucha por el acceso a la educación y a la distribución igualitaria de los bienes simbólicos.

En el año 1922 el Estado Argentino, a través del Reglamento para Escuelas de Adultos aprobado por el Consejo Nacional de Educación, reconoció su especificidad[1] señalando que la educación común no es suficiente para cubrir la demanda educativa, y contempla un tipo de escuelas: las complementarias. Yendo más allá de erráticas campañas de alfabetización, asumió la obligación de educar personas adultas y, bajo su órbita, se abrió el debate acerca de las características que debía tener un currículum específico. En este sentido había partidarios de un currículum común y homogeneizador para todo el sistema educativo y, por otro lado, quienes consideraban la necesidad de elaborar un diseño curricular que se vincule con el trabajo y que adopte características de cursados flexibles y acordes a sus destinatarios/as[2].

En 1965 se puso en marcha la Primera Campaña Nacional de Alfabetización, inscripta en la Campaña Universal aprobada por las Naciones Unidas. Este programa facilitó la creación de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) que, a través del Decreto Nº 2754/65, se le otorgó a la DINEA la posibilidad de suscribir convenios de coparticipación con entidades nacionales, provinciales, municipales o instituciones públicas o privadas de bien común para el logro de las metas educacionales en el área de adultos. En 1970, por Resolución Nº 1316, la DINEA elaboró un plan de estudios de Nivel Secundario para Adultos con carácter de microexperiencia, dando paso a la creación de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS). Se cumplió, de este modo, con el convenio suscrito con la Organización de Estados Americanos (OEA) que implementó el Plan Multinacional de Educación de Adultos, extensivo y de carácter internacional.

En el período comprendido entre los años 1973 y 1976, se concretó una etapa de transformación a través de proyectos de educación sistemática y asistemática, entre los que se destacó la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR) que dio paso a la apertura de centros de alfabetización y educación básica en todo el país. Hubo allí una marcada intención de transformar la educación en general, pero también de priorizar la educación formal de personas adultas promoviendo un sistema desescolarizado para la modalidad, que tomaba las experiencias no formales para dar nuevos bríos al sistema formal.

Esta etapa se caracterizó por la profunda transformación que sufrió la educación de adultos/as, tanto en la práctica como en el discurso pedagógico, proceso que se interrumpió por la dictadura cívico-militar. A partir de entonces se profundizó el modelo desarrollista de corte neoliberal, por lo que el Estado Nacional interpretó la educación de personas adultas como un medio para colaborar en el desarrollo

1_ En el año 1922, el Consejo Nacional de Educación dicta una nueva reglamentación para EA, estableciendo así 3 tipos de escuelas: -primarias: correspondientes a las 3 primeras secciones del ciclo de las diurnas; -superiores: correspondiente a 4 o 5 secciones de las mismas escuelas; -complementarias: donde se enseñaba: aritmética comercial, cocina, corte y confección, dactilografía, dibujo industrial, geografía, economía argentina, historia argentina, idioma nacional (correspondencia comercial), idiomas, labores, música (canto coral), taquigrafía y teneduría de libros.
2_ Rodríguez, L. (1996) Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión. En: Revista del Instituto de Ciencias de la Educación. Año 5. No. 5. https://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/10/RODRIGUEZ-Lidia-Educacion-de-Adultos-y-actualidad-1.pdf

industrial del país. La teoría del capital humano permeó el discurso pedagógico oficial, entendiendo que la educación es una inversión a mediano y largo plazo para sacar del atraso a los países subdesarrollados.

Sin embargo, desde la periferia del sistema educativo, existen valiosas experiencias de educación que recogen las líneas de pensamiento freireano, la pedagogía de la liberación, el pensamiento de Enrique Dussel, los postulados de la psicología social de Pichón Riviere, para ponerlas en práctica en institutos de salud mental, barrios, villas, acciones misioneras católicas, programas de extensión universitaria. Los CENS tomaron estas perspectivas, y en ellos coexisten la teoría del capital humano con las teorías críticas de la educación. La corriente de Educación Popular inscribió un proceso de transformación de la sociedad mostrando innovación a la hora de formar ciudadanos/as participativos/as y democráticos/as, mientras asumió un compromiso político con las poblaciones más postergadas.

Con la imposición de la dictadura, hacia 1978, se canceló la continuidad de estas experiencias produciendo la reducción de los gastos sociales, por lo que comenzó la transferencia financiera de las escuelas primarias dependientes de la DINEA a los estados provinciales. Se recortó de esta manera el presupuesto educativo nacional.

En el año 1984, en la vuelta de la democracia, con Raúl Alfonsín como Presidente de la Nación, se convocó a un Congreso Pedagógico Nacional (CPN), propuesto como un espacio de participación colectiva para contribuir a la elaboración de diagnósticos generales y específicos sobre los aspectos que referían al quehacer pedagógico. Se intentó reformular el sistema educativo a través de un debate federal y se le otorgó plena autonomía a cada provincia para que formalice su instrumentación. El objetivo de esta propuesta era afianzar el proceso de transición democrática, y propiciar un cambio en la cultura política argentina. Se debatió la política educativa centrada en la pedagogía de la formación de recursos humanos, los alcances del centralismo administrativo y la descentralización financiera, la necesidad de retornar y/o reeditar las experiencias innovadoras que se desplegaron a la luz de las pedagogías críticas, promovidas por la ex DINEA. En este clima de euforia democrática, se retomó el ideario pedagógico freireano y nuevamente se lo inscribió en un proyecto latinoamericano emancipador.

En 1987 se firma el Convenio entre la Universidad Nacional del Comahue, UnTER, Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN) y el Instituto de Economía Aplicada y Sociedad (IDEAS) de Buenos Aires, al que se suma el Consejo Provincial de Educación de Río Negro, para avanzar en la capacitación en el área de educación de adultos/as realizando seminarios-talleres sobre Educación en la modalidad y alfabetización. Se realizaron en forma regional, convocando a los/as educadores/as de Educación Primaria revalorizando así la educación formal. Dicho convenio certificó esa formación, la que sirvió como parte de la titulación para ejercer particularmente en las Escuelas para Adultos/as y estableció un período de debate colectivo, regional y entre educadores/as sobre la modalidad.

En 1988 se trabajó en "Seminarios Talleres sobre Metodología de la Alfabetización" con propuestas de perfeccionamiento desde su práctica y experiencia, lo que permitió un intenso debate entre la permanencia y el mejoramiento de la misma o pasar a un sistema informal externo a la Institución escolar. La propuesta por esos años de convenio se direccionaba a la "Educación Popular" en la perspectiva de recuperar la memoria colectiva, en el marco de la discusión general de reconstruir el sistema educativo en Río Negro, como en el país, consecuencia de los años nefastos de la dictadura. Se inició la tarea en torno a la recuperación de la experiencia acumulada, los elementos dispersos y fragmentarios que conforman la cultura y el saber popular, para devolverlos en forma de contenidos pedagógicos en los diversos grupos populares. Ese proceso, que fue necesario que impactara para la deconstrucción, hoy se plasma en el artículo 21° de la Ley Orgánica de Educación de Rio Negro N° 4819, más precisamente en el inciso d), que expresa "*Fortalecer la articulación de la escuela con su entorno, transformando en contenidos pedagógicos las realidades y problemáticas locales, regionales, nacionales y latinoamericanas*".

En este contexto, la provincia de Río Negro comenzó el proceso de construcción participativa del diseño curricular para la educación primaria de adultos/as, que culminó en el año 1991 con la aprobación, por Resolución Nº 3154/91, de la norma curricular. Ese Diseño se implementó a partir del ciclo lectivo 1992, con la premisa de retomar la tradición de la DINEA en su período más fértil, reeditando el legado de la educación popular y las teorías críticas de la educación.

En el año 1993 se concluyó el proceso de traspaso de las escuelas nacionales a las provincias, que había comenzado durante la última dictadura cívico-militar. La promulgación de la Ley Federal de Educación asignó un papel secundario a la modalidad de jóvenes y adultos/as, dándole un carácter instrumental y pragmático que favoreció la formación de mano de obra según los dictados empresariales. Para atender los sectores que acusaban ya una pobreza y marginalidad crecientes, se diseñaron políticas educativas focalizadas, que incrementan su rasgo compensatorio.

Para el año 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional, la modalidad, junto con la educación rural, la educación en contexto de privación de la libertad y la educación intercultural bilingüe, se resignifican a la par de los otros niveles y modalidades educativas. En ese contexto, en el año 2008 se creó la Dirección Nacional de Jóvenes y Adultos/as habilitando, nuevamente, un campo propicio para los proyectos innovadores, la formación docente y la investigación en la modalidad. Las distintas corrientes de la perspectiva crítica nuevamente confrontaron con el paradigma disciplinador y homogeneizante de la teoría del capital humano, a través no sólo de experiencias en la educación formal, sino también en el seno de los movimientos sociales que se fueron gestando al calor de la difícil situación nacional que dejaron los años '90.

En el marco de políticas educativas que entienden la educación de jóvenes y adultos/as como un derecho inalienable y un deber del Estado garantizarla, se sancionaron las Leyes Nacionales de Educación Nº 26.206, de Financiamiento Educativo Nº 26.075 y de Educación Técnico Profesional Nº 26.058 dando inicio, entre otros aspectos, a la reestructuración institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos/as.

Este marco político normativo habilitó un proceso de construcción de Acuerdos Federales que dio lugar a la aprobación de las Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE), Nº 118/10 que establece en el Anexo I el *"Documento Base de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos"*, y en el Anexo II los *"Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos";* y la Nº 254/15 que establece los *"Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales".*

La Ley de Educación Inclusiva N° 27.306 es también un potente marco para la modalidad, ya que permite despojar de preconceptos y estigmas a la población adulta que, por diferencias en sus tiempos y modos de aprendizaje, se la alejaba del derecho a la educación.

De esta manera, pensar una educación popular de jóvenes y adultos/as que responda a los intereses de sus destinatarios/as, muestra que un camino posible para una transformación del sistema educativo pasa por tomar las experiencias de la educación formal rionegrina junto con aquellas construidas desde sus bases. Esto aporta paradigmas pedagógicos propicios para lograr escuelas que se hagan eco de saberes diversos, que alojen lo diferente, lo "otro" y que, para ello, piensen y reinventen estructuras organizacionales escolares, que respondiendo a la construcción de saberes emancipadores del Sur, respondan también a una sociedad que necesita del compromiso del/la educador/a para seguir caminando hacia sociedades más justas e igualitarias en términos de Sur-Sur.

1.2 La política Nacional para la Educación de Jóvenes, Adultos/as

La Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 sancionada en el año 2006, es uno de los pilares fundamentales para la elaboración del presente Diseño Curricular. Allí la EPJA es reconocida como modalidad que garantiza el derecho a la educación a los/as ciudadanos/as que, por diversos motivos, vieron interrumpida su trayectoria escolar en los niveles obligatorios del sistema educativo.

La modalidad EPJA se incluye en el art. 17 de dicha ley, como una de las opciones organizativas y/o curriculares de la educación común dentro de uno o más niveles educativos, estableciéndose sus objetivos en el art. 48, a saber:

- Brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria.
- Desarrollar las capacidades de participación en la vida social, cultural, política y económica, y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.
- Mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral.
- Promover la inclusión de las/los adultos/as mayores y de las personas con discapacidades temporales o permanentes.
- Diseñar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura.
- Otorgar certificaciones parciales y acreditar saberes adquiridos a través de la experiencia laboral.
- Implementar sistemas de créditos y equivalencias que permitan y acompañen la movilidad de los/las participantes.
- Desarrollar acciones educativas presenciales y/o a distancia, particularmente en zonas rurales o aisladas, asegurando la calidad y la igualdad de sus resultados.
- Promover la participación de los/las docentes y estudiantes en el desarrollo del proyecto educativo, así como la vinculación con la comunidad local y con los sectores laborales o sociales de pertenencia de los/las estudiantes.
- Promover el acceso al conocimiento y a las nuevas tecnologías.

Asimismo, este Diseño Curricular se enmarca en la Resolución del CFE N° 118/10, la cual define aspectos relevantes que hacen a la especificidad de la modalidad, en lo que respecta a la organización curricular, institucional y pedagógica para, de esa manera, afianzar su identidad, respetando las particularidades de la misma. A su vez, la Resolución del CFE Nº 254/15 establece los marcos de referencia para la modalidad a través de una organización curricular modular, sustentándose en los criterios de flexibilidad y apertura, para garantizar la movilidad del estudiantado en todo el territorio nacional.

Ambas resoluciones organizan la estructura de la modalidad en ciclos formativos. El Nivel Primario contempla el Ciclo de Alfabetización, de Formación Integral y Formación por Proyectos, mientras que el Nivel Secundario se divide en dos ciclos: Formación Básica y Formación Orientada (Resoluciones CFE Nº 118/10 y Nº 254/15).

1.3 Marco Normativo Provincial para el nuevo contexto

En el año 2012, la Provincia de Río Negro promulgó la Ley Orgánica de Educación N° 4.819, con el objeto de regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender. Adoptó un fuerte posicionamiento sobre el proceso de democratización de la cultura y la construcción de una sociedad justa, donde se respeten los derechos humanos, la perspectiva de género, la diversidad cultural, las libertades fundamentales y el fortalecimiento del desarrollo económico de la provincia, con sustentabilidad y justicia social.

En este marco legal el Ministerio de Educación y Derechos Humanos formuló las políticas educativas asegurando *"la inclusión social y educativa a través de diseños curriculares y formatos escolares que permitan el acceso de todos a los distintos niveles del Sistema Educativo, consagrando el principio de Educación Común que garantiza enseñar los contenidos establecidos para cada Nivel a través de diversas estrategias y modalidades que se diseñen"* (Art. 10)

En aras de promover la inclusión de las personas jóvenes y adultas en el sistema educativo regular, en consonancia con el espíritu de la LEN y las normas jurídicas internacionales, se estableció, para la Educación Primaria, que la edad de ingreso a la modalidad sea a partir de los dieciséis (16) años y sin límite de edad, mientras que para la Secundaria, el ingreso sea a partir de los dieciocho (18) años[3].

En relación a los aspectos pedagógicos, la Ley Orgánica de Educación N° 4819 define los lineamientos para una posterior organización curricular, reconociendo que en este "proceso de educación entre adultos" (Art.67) intervienen *"variables psicosociales"* en *"diferentes etapas vitales[...] que exigen considerar la especificidad de jóvenes y la especificidad de adultos"* (Art. 69). Siguiendo la ley, esto implica, por un lado, adoptar una estructura curricular modular, flexible, acorde a las necesidades educativas de los/as estudiantes y en las que se tengan en consideración sus trayectorias educativas, muchas veces discontinuas e inestables, ofreciendo condiciones que faciliten el acceso, la permanencia y el egreso de los/as jóvenes y adulto/as (Art. 71).

Estar en consonancia con la LEN y con la Ley Orgánica implica el establecimiento de una nueva organización institucional y curricular, con una propuesta pedagógica planteada en función de los/as estudiantes adultos/as, y la inclusión de una diversidad de estrategias que supone la construcción de saberes entre adultos. Este proyecto curricular contempla la vinculación con la comunidad local, retomando los saberes con los que los/as jóvenes y adultos/as "...han aprendido en múltiples espacios sociales y a lo largo de su vida" (Art. 70).

De esta manera, el diseño curricular ubica como principio rector el espíritu presente en el marco normativo provincial, que pretende garantizar el derecho a una educación que promueva la construcción colectiva y la democratización de los saberes a todos/as los/as jóvenes y adultos/as destinatarios/as de la Modalidad, asegurando su acceso, permanencia, reingreso, promoción y egreso, reconociendo la desigualdad social y educativa de los puntos de partida y en igualdad de condiciones con el resto del sistema educativo.

1.4 Organización del Sistema Educativo para Jóvenes y Adultos/as en Río Negro

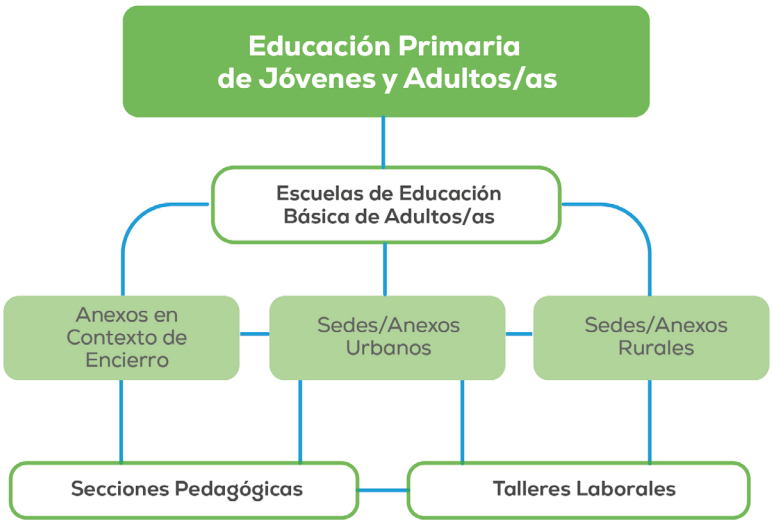
En la provincia de Río Negro, el sistema educativo para la modalidad de jóvenes y adultos/as comprende los niveles Primario y Secundario. En el Nivel Primario, las escuelas de Educación Básica de Adultos/as (EEBAs), de las que dependen anexos y talleres laborales, se localizan en ámbitos urbanos, rurales y comprende también la educación en contextos de privación de la libertad.

Instituciones de la Modalidad

Las escuelas primarias para personas adultas en nuestra provincia fueron creadas en la década del '50. Junto a la posibilidad de terminar la Escuela Primaria comenzaron a ofrecerse talleres de capacitación laboral atendiendo a las demandas de las comunidades y su contexto. Con el transcurso de

3_ Ley Provincial N° 5217/17 que modifica la Ley Orgánica N° 4819/12 que establecía el ingreso a la secundaria de adultos a partir de los 16 años, llevándolo a 18 años.

los años, la oferta de los talleres laborales fue variando, tratando de adecuarse a los requerimientos del entorno regional, social y económico.



Su organización se establece de la siguiente manera: una sede, donde funciona la dirección de la escuela, y anexos que se localizan en ámbitos urbanos y/o rurales, ubicados en los barrios o zonas a partir de la demanda del territorio; se incluye también la educación en contextos de privación de la libertad que funcionan dentro de las unidades penitenciarias provinciales y federales. Tanto en la sede como en los anexos de turno mañana, tarde, vespertino o noche, funcionan las secciones pedagógicas múltiples y los talleres laborales.

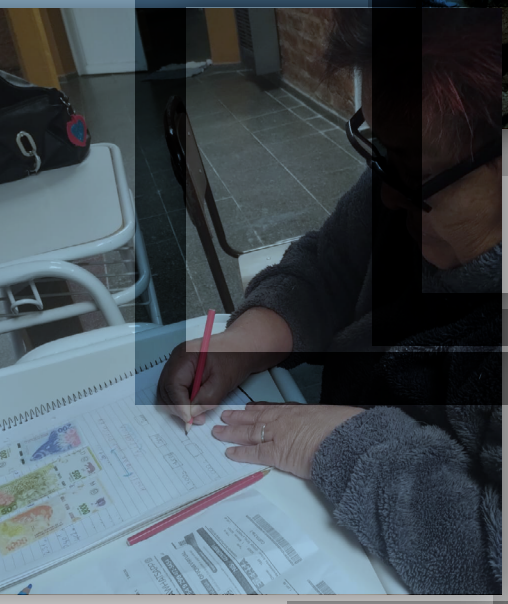
Desde el primer diseño curricular[4] de la modalidad primaria de jóvenes y adultos/as en la provincia, en el año 1991, a la actualidad, las prácticas de la enseñanza y los procesos de aprendizaje de los actores de la modalidad evidencian la necesidad de contar con un nuevo diseño curricular para la escuela primaria.

Las actuales leyes de educación nacional y provinciales, así como las resoluciones del Consejo Federal de Educación promulgadas y los documentos producidos en las mesas federales de trabajo sobre la educación de jóvenes y adultos/as, ofrecen una visión contextual que hace necesario resignificar la educación de jóvenes y adultos/as. El desafío es construir una propuesta educativa de manera integral, en un marco de participación territorial y construcción colectiva.

4_ Diseño Curricular *"Curriculum Educación Básica de Adultos"* (1991) - Consejo Provincial de Educación - Rio Negro. Argentina. Resolución N° 3154/91 -

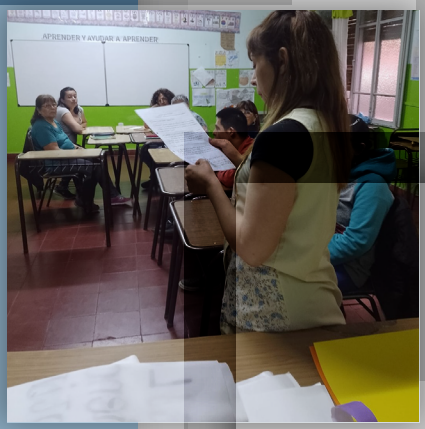














Capítulo II -

Fundamentos de la Propuesta Curricular

2.1 Consideraciones acerca de la sociedad y la educación

La sociedad, siguiendo a Santos (2003)[5], está constituida por las relaciones que se establecen entre los sujetos, enmarcados en una realidad social contextualizada en tiempo y espacio. Esas relaciones sociales se dan en espacios estructurales, definidos como contextos de acción en los que los sujetos se vinculan de acuerdo a las reglas propias de dichos espacios. Los vínculos que allí se construyen, se producen sobre la base de las diferencias propias de cada sujeto, caracterizadas por el lugar, el momento en el que vive y la cultura de la cual forman parte, aspectos que intervienen en la construcción de las subjetividades: las formas de pensar-nos, hacer-nos, sentir-nos que tenemos como seres sociales. Desde aquí comprendemos y explicamos la realidad social configurada como una totalidad compleja, conflictiva y vinculada a los procesos históricos.

En la actualidad, la sociedad rionegrina está atravesada por lo que algunos autores llaman "Neoextractivismo". Esta categoría define a un modelo de desarrollo basado, por un lado, en la sobreexplotación de la naturaleza. Por otro lado, en la incorporación de territorios antes ignorados por "poco productivos" para su explotación, generalmente estructurada como economía de enclave (Svampa. 2019). Estos bienes comunes cada vez más escasos, son en su mayoría no renovables. Su sobreexplotación, en manos de empresas transnacionales, fundamentalmente dada en América del Sur, genera un mega impacto ambiental global que en la actualidad es difícil de revertir, sólo posible de frenar. En este marco es que se produce, por un lado, la extracción de lo que De Souza Silva (2012) denomina "recursos"[6] (p.488) no renovables como el petróleo y minerales, el espurio manejo del agua y el acceso no siempre tan libre a las costas y, por el otro, la explotación frutícola y pesquera, la inmobiliaria y turística, todos con el consecuente impacto ambiental.

El deterioro ambiental, el adueñamiento y la explotación de los cuerpos en el que el neoextractivismo sienta sus bases, y en especial la economía de enclave, inciden directamente en los sectores sociales más vulnerables[7]. Y son los/as estudiantes que habitan la EDJA rionegrina, quienes sufren la mayor vulnerabilidad que produce el sistema. Quizás resulte pertinente reeditar la discusión sobre modos de producción desarrollistas y aquellos pensados desde las bases marxistas (Gudynas. 2016)[8]. Desde una mirada necesariamente intercultural, lo que para el capitalismo son recursos pasibles de ser extraídos indiscriminadamente, para otras cosmovisiones allí se condensan fuerzas necesarias para que exista la vida.

Además del saqueo de los bienes comunes de la naturaleza por parte del poder colonizador, es importante definir el proceso de extractivismo epistémico en el que, al igual que el extractivismo económico, la cultura occidental hegemónica se apropia de las ideas y conocimientos producidos por las culturas "subalternas". Son las empresas transnacionales, a través de científicos cooptados por el sistema, las que quitan a estos conocimientos el valor político y su significatividad, sacándolos del contexto en el que se produjeron y apropiándose de las autorías originales. De esta manera, se les confieren nuevos sentidos de acuerdo con los intereses de mercado, consolidando el capital simbólico del conocimiento hegemónico. Siguiendo a Grosfoguel (2016), ambos "extractivismos" refieren a una actitud de cosificación y destrucción producida por la civilización «capitalista/colonial» en nuestra subjetividad y en las relaciones de poder. Este proceso de adueñamiento de los saberes y conocimientos también lo

5_ Santos, B. (2003) Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Desclée de Brouwer. Bilbao.
6_ Nos referimos a los bienes naturales como una crítica a los llamados recursos naturales que desde la colonialidad de la naturaleza que el ser humano la separa como un objeto a conquistar para su progreso, sin tener en cuenta que el ser humano es producto de esa naturaleza que lo contiene. Esos bienes son comunes a todos y todas porque conforman el todo en el cual vivimos (José De Souza Silva 2012).
7_ Se da una situación paradójica: por un lado, se promete empleo estable y bien remunerado y por otro, se habilitan circuitos de mayor violencia, trata y narcotráfico con un empleo sumamente precarizado. Véase Svampa op cit.
8_ Gudynas, E. (2016) Modos de apropiación de la Naturaleza y modos de producción. Publicado en Actuel Marx – Intervenciones No. 20, primer semestre 2016. https://extractivismo.com/2016/11/modos-de-apropiacion-de-la-naturaleza-y-modos-de-produccion/

podemos leer en la producción de los saberes escolares, ya que estos hallan su legitimación en el saber científico hegemónico *usa-eurocéntrico*[9].

Entendemos que pensar un Diseño Curricular atendiendo los principios de la Educación Popular implica no pasar por alto que la situación de pandemia que hemos transitado ha puesto en evidencia las consecuencias del deterioro ambiental y la profundización de la desigualdad social. En este sentido, hay coincidencia en afirmar que a través de los saberes producidos, la conciencia ecológica, el legado de valores más auténticos, la construcción de saberes con y desde nuestras culturas, nos afianzan en la perspectiva de cosmovisiones como las del Buen Vivir/Buen Convivir[10] y del Kvme Felen[11], para instalar conciencia de que otras pautas civilizatorias son posibles. Pensar una educación emancipatoria y liberadora, desde una mirada pluridimensional e intercultural, implica liberarse de sujeciones a un mundo que expropia y mercantiliza la vida.[12]

Si bien a esta altura podemos plantearnos si la educación puede generar cambios en la sociedad, creemos que no hay transformación posible sin que ésta intervenga. Desde el punto de vista antropológico social, la educación es el proceso de transmisión, consolidación, creación y recreación de culturas diversas, en tanto son producto de lógicas distintas de conquista y dominación a partir de las cuales *"...las culturas van rompiendo sus límites por las perspectivas de otras culturas"*, por lo que *"... se reubican, se renuevan, se revitalizan (pero) por interacción con las demás"*. Y es entonces cuando *"se aprende a pensar de nuevo..."*. (Betancourt, 2004)[13].

2.2 Principios de la Educación de Jóvenes y Adultos/as

2.2.1 La Educación como Acto Político

Pensar en la Educación de Jóvenes y Adultos/as (EDJA) nos convoca a reflexionar respecto del sentido que esta tiene para la Modalidad. Entendemos que la educación, en términos de acto político, debe ser comprendida como la toma de conciencia crítica de la realidad para transformarla, como afirma Paulo Freire (1984). Siempre es un acto político que lleva a tomar decisiones, es decir, no es neutra. En otras palabras, se trata de una praxis que convoca a la transformación de las personas para transformar el mundo, siendo los sujetos de la educación (docentes–estudiantes) actores principales y activos en ese cambio, con la intención de construir una sociedad más democrática. Esta concepción invita a los/as protagonistas del vínculo educativo -tanto al sujeto que aprende como al que enseña- a producir conocimiento respecto de la realidad social, política e histórica, de sus situaciones personales y como miembros de un colectivo social, para operar sobre ella. En este sentido, pensamos que la educación está presente en la vida de sus actores no solo dentro del ámbito de lo "escolar" sino que va más allá de la escuela y el aula.

Como acto político, siguiendo a Catherine Walsh (2017), proponemos una educación democrática, intercultural y descolonizadora. Esto requiere reflexionar y dimensionar el contexto en el que se desarrolla actualmente este vínculo educativo del que formamos parte, en el que el eurocentrismo cultural

9_ El saber científico hegemónico usa-eurocéntrico refiere al conocimiento producido y validado principalmente en instituciones académicas y científicas de Estados Unidos y Europa, que se ha impuesto, y aceptado por nuestra sociedad, como paradigma universal. Desde el enfoque decolonial, este saber es cuestionado por su tendencia a deslegitimar o subordinar otros sistemas de conocimiento, como los indígenas, africanos, asiáticos y latinoamericanos, reproduciendo así relaciones de poder coloniales en la producción y circulación del conocimiento.
10_ Esto se fundamenta en la idea de Buen Vivir/ Buen Convivir de los pueblos andinos, que parte del equilibrio en la naturaleza, de la que la especie humana forma parte, como una energía más entre la naturaleza y los seres humanos, sin someterla.
11_ La cosmovisión del pueblo mapuce reconoce la dinámica de la naturaleza como sistema mayor y preexistente al sistema social humano, lo cual reafirma que el derecho de la naturaleza es anterior al derecho de las personas. Es por eso que el Kvme Felen es el concepto que mejor expresa el sistema de vida del Pueblo Mapuce, porque implica que las personas deben estar en equilibrio en lo social, en lo espiritual y en lo económico, asumiendo un rol como parte integrante del Waj Mapu (territorio). "Propuesta para un Kvme Felen Mapuce" (2010) CMN.
12_ Boron, A. Entrevista Atilio Boron: orden económico renovado y un creciente rol del Estado postpandemia. Youtube. 2020. https://www.youtube.com/watch?v=WhOhlwV4XwU 3:19 a 9:12.
13_ Fornet Betancourt, R. (2004) Reflexiones sobre el concepto de interculturalidad. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Passim. págs. 63 a 65.

está presente aún. La selección tradicional de saberes escolares a transmitir ha sido condicionada por el enciclopedismo hegemónico que ha reinado en la educación, desde donde se privilegia el estudio sobre su propia forma de concebir el mundo, invisibiliza los saberes populares y la memoria ancestral de los pueblos originarios, presentes en la diversidad de culturas que conforman nuestra sociedad, así como también subordina las tradiciones ancestrales de las etnias originarias que en la actualidad gozan de gran vitalidad.

En este sentido, es político porque propone dimensionar el contexto estructural de desigualdad educativa y social que atraviesa nuestro país, la región y nuestra provincia, para poder, a partir de allí, elaborar para la sociedad rionegrina un proyecto educativo regido por principios de justicia curricular, haciendo justicia cognitiva y en el marco de una educación que aporte a la justicia social. Siguiendo el pensamiento de Freire en *Pedagogía de la Indignación*, nuestros pasados y presentes no condicionan proyectos inéditos viables para el trabajo pedagógico sino que los trascienden históricamente, con el poder transformador de la sociedad.

Incorporar la visión de las diferentes culturas que componen nuestra población escolar, implica la construcción colectiva de conocimientos a partir del diálogo con saberes considerados como subalternos; es un proceso que requiere desarticular las jerarquías entre aquellos y que conlleva la justa distribución del conocimiento.

Asimismo es necesario recuperar aquellas concepciones sobre la relación armónica entre el ser humano y la naturaleza presentes en muchas culturas, promoviendo una interacción que vele por el cuidado de los recursos naturales por sobre el sometimiento y la explotación indiscriminada.

La diversidad cultural que caracteriza a nuestra provincia nos remite a la noción crítica de interculturalidad[14], no como una realidad estática sino entendida como una práctica activa, como relación de inequidad donde los/as estudiantes de la EDJA llevan las huellas de la opresión sobre sus espaldas. El/la docente de la EDJA no puede desconocer esta realidad y centrar su propuesta pedagógica sobre contenidos históricamente transmitidos. Es por eso que, a partir de las grietas[15] provocadas por las resistencias al proceso de colonización y como educadores/as situados/as en realidades complejas, se nos presenta la posibilidad de pensar y pensarnos en nuestras prácticas, diseñando proyectos que colaboren en la lucha por restituir los derechos de quienes han sido históricamente oprimidos/as.

La educación tradicional considera como válidos los conocimientos cientificistas frente a aquellos que emanan de la sabiduría popular. En este sentido, consideramos que el Diseño de la EDJA debe incorporar las tensiones que atraviesan la vida de nuestro pueblo, las situaciones de opresión y de culpabilización, e implica reinventar la escuela. Para esto nos situamos desde el paradigma de la Educación Popular a partir del cual se pueden definir proyectos alternativos, transformadores, situados y anclados en pedagogías críticas decoloniales que cuestionan la modernidad[16]/ colonialidad[17]. Quizás desde este paradigma nos resulte más pertinente cuestionar la relación inclusión/exclusión educativa.

Como protagonistas activos/as y portadores/as de experiencias del hacer, los/as estudiantes junto a sus docentes construyen sus propias percepciones acerca del mundo que los rodea, tanto de espacios cercanos como remotos, con concepciones, supuestos y valores. El desafío es asumir el diálogo de

14_ Entendemos la interculturalidad en torno a la actitud en relación con la diferencia colonial que nos constituye y no remite a una convivencia "pacífica" entre culturas jerarquizadas. Samanamud Ávila (2010).
15_ Nos referimos al concepto de "grieta" de C. Walsh cuando señala que el neoliberalismo tiene fisuras por donde deben emerger los gritos de resistencia y, a su vez, estas permitan que se siembren semillas, resurgentes que hagan emerger cosmovisiones otras del mundo. Walsh (2017).
16_ Época definida por procesos históricos que modificaron el "mundo medieval" e inauguraron nuevas explicaciones sobre la realidad. Se produjo a partir de acontecimientos tales como el cambio al paradigma antropocéntrico, la conquista de los territorios extraeuropeos y los cambios en la tecnología y la producción de alimentos y bienes. Se impuso gradualmente el paradigma positivista de las ciencias, de la razón como creadora del mundo y el progreso como horizonte del ser humano; el sistema capitalista y otras configuraciones sociales en las cuales Europa se autopropuso como centro "civilizador"del mundo, a través de la colonialidad del poder (globalización).
17_ Entendemos la colonialidad como un esquema de pensamiento y marco de acción que legitima las jerarquías y desigualdades entre sociedades, sujetos y conocimientos. Esto incluye tanto la colonialidad del poder como la colonialidad del saber y del ser.

saberes para superar el peso de las tradiciones pedagógicas que ubican al/la docente como el/la único/a depositario del saber, jerarquizando los saberes populares y favoreciendo el pensamiento crítico en los/as interlocutores/as. El aprendizaje traerá, así, la posibilidad de crear contextos que habiliten a la deconstrucción, reconstrucción y construcción de saberes emancipatorios desde y para nuestra realidad.

Esta lectura de la realidad suele ser arena de conflicto y no se realiza en silencio, sino en y desde la palabra que expresa experiencias de vida, de haceres y sentires, situaciones concretas de orden social, económico y político. En este punto, el diálogo problematizador entre jóvenes y adultos/as, que caracteriza a esta Modalidad, toma relevancia en la escena educativa como práctica de libertad y como lugar representativo de lo público/comunitario.

Este intercambio permite interpretaciones posibles de la sociedad. Este ejercicio de participación crítica y reflexiva descoloniza saberes legitimados por el poder hegemónico, es decir, permite tomar conciencia de que es necesario desnaturalizar ciertas prácticas y enseñanza de contenidos cuestionando si son válidos, significativos y pertinentes para la realidad de nuestra población.

La escuela se convierte, así, en el lugar en el que lo público se construye, se resignifica, en tanto es la fuerza de la argumentación la que nos humaniza y nos habilita a la participación. Siguiendo a Cullen (1997), entendemos una concepción de lo público que "incluye la democracia, la participación social sin discriminaciones y la apertura a horizontes integradores de la vida cotidiana y de todas las manifestaciones de la personalidad, de los individuos y de los grupos".

El aula se convierte de este modo en un espacio histórico de conocimiento legitimado públicamente, un escenario de disputas, luchas de sentidos, consensos y disensos, con semejanzas y particularidades, para construir un modelo educativo que contemple esa diversidad, donde las relaciones pedagógicas estén marcadas por el cuestionamiento y el diálogo. En otras palabras, los sujetos pedagógicos traen al aula diversos significados que no están exentos de connotaciones políticas, ideológicas o de posiciones de poder que debemos reconocer.

En este marco, se concibe al Diseño Curricular como un proyecto que interpele nuestras prácticas y los saberes que allí se ponen en juego, que contemple las posiciones de todos los sujetos implicados, que se mantenga abierto a integrar las disidencias y que logre hospedar la pluralidad, en contraposición a los currículos prescriptivos de la práctica que se presentan como únicos y cerrados.

2.2.2 La Justicia Curricular

Hacer Justicia Curricular (Connell, 2006) implica partir del sujeto de la educación, es decir, ubicar a los/as estudiantes en el centro de la tarea educativa, lo que supone el rescate de la tradición oral, visibilizar sus intereses cognitivos y sus problemáticas concretas, sus saberes, haceres, sentires y pensares para forjar entre todos/as una educación intercultural. Esto requiere un trabajo colectivo de construcción de identidades culturales y de intervención en decisiones de políticas públicas rionegrinas, no solo pensando al sujeto como un ser individual que puede cambiar su realidad cercana, sino también en la posibilidad de ser transformador de la sociedad en la que vive.

Para hacer "Justicia Curricular en clave de Justicia Social", Carlos Cullen (1997) nos lleva a pensar el acto educativo como un acto ético y justo, porque existe una responsabilidad en dicho acto. Somos responsables de la "respuesta" que damos al Otro pensándolo desde la Alteridad[18] como aquel distinto

18_ La Alteridad refiere a una relación de reconocimiento por aquel sujeto que tengo enfrente, que es distinto a mí y que en tanto otro-que-no-soy-yo, se torna necesario para constituirme como yo. A la vez que yo lo acepto como otro diferente a mí, se hace posible el reconocimiento de su vida, su existencia y sus derechos negados. Nos referimos a un Otro concreto: despolitizado, subalternizado, oprimido, a diferencia de un Otro pensado como abstracción.

de mí, al cual no puedo reducir a mi mismidad porque esto sería violentarlo, invisibilizarlo, imponiéndole un modelo de ser y de saber.

Entendiendo lo ético como una dimensión necesaria para responder a la interpelación del Otro en tanto diferente de mí, se vuelve un imperativo cuestionar las formas de pensar y entender el mundo desde el pensamiento único que marcó la Modernidad[19]. Esto implica establecer las condiciones para la construcción de subjetividades-otras que nos creen y nos recreen como sujetos, que respondan a las problemáticas de nuestro suelo. Más que ser docentes, *"tenemos que saber estar en el suelo que habitamos para construir nuevas subjetividades que se impongan a un modelo de sujeto etnocéntrico y hegemónico"* (Cullen, 2014).

En relación con la imposición del modelo positivista de la ciencia que caracteriza, entre otros aspectos, a la Modernidad, vuelven a resonar los planteos de revisión y análisis de qué conocimientos nos proponemos construir en este espacio público que es la escuela. Dicho en otras palabras, creemos necesario desandar la "colonialidad del saber", lo que nos conduce a revisar los principios de validez del conocimiento que damos por legítimo.

En las prácticas pedagógicas cotidianas, creemos que pensar la Justicia Curricular también es definir qué conceptualizaciones son pertinentes para trabajar con determinado grupo. Indudablemente, la selección se realiza siempre desde una mirada sociopolítica que no es neutra. Desde el siglo XIX se ha privilegiado una forma de ver el mundo desde el paradigma positivista, según el cual es necesario preparar a los/as estudiantes desde la impronta de un modelo cientificista y académico que responda funcionalmente a un modelo de sociedad, poniendo énfasis en lo económico-productivo y demonizando lo político. En estas sociedades regidas por los postulados de la Modernidad, la escuela tiene como objetivo reproducir los conocimientos "bancarizados" necesarios para perpetuar el sistema capitalista.

La Modernidad establece, por un lado, un modelo de desarrollo basado en la colonialidad del poder ejercido por los países "desarrollados" sobre los países explotados, profundizando la acumulación originaria del capital a partir del extractivismo epistémico y de los recursos naturales. La crítica al modelo positivista y a sus principios subyacentes cuestiona esta necesidad de desarrollo de los países clasificados como periféricos, subalternizados.

Por otro lado, la crítica al paradigma positivista de la ciencia permite revisar las ideas de progreso como la meta de las sociedades civilizadas y, a su vez, reflexionar sobre la idea de que, a través de la razón (que separa la relación sujeto/objeto), se llega al conocimiento, caracterizándolo como atemporal, ahistórico, objetivo y neutro. Estas características le confieren una validez universal, aplicable a todo el mundo y en todo momento. Sin embargo, se pasa por alto que todo conocimiento es construido en un contexto socio-histórico determinado, es subjetivo y su carácter "universal" es sólo "local y situado", con condiciones de validez que son las que el paradigma positivista eurocéntrico acepta.

En este paradigma, el conocimiento es tanto fundamento como instrumento para justificar la explotación. Mignolo (2003) critica esta idea de conocimiento entendiéndolo como geopolíticamente situado. No se trata de cambiar unos conocimientos por otros, sino de incorporar y reconocer como válidos los conocimientos negados, subalternizados por la cultura occidental hegemónica. La exclusión o subalternización de estos conocimientos es lo que Santos (2009) da en llamar "epistemicidio". En otras palabras, es necesario reflexionar dónde se produce el conocimiento, cuál es la distancia jerárquica con otros conocimientos y cómo se impone, para no seguir siendo colonizados en relación con el saber.

19_ Ídibem 8.

La consolidación del modelo positivista en la construcción del conocimiento tiene, entonces, dos procesos: uno en la construcción de un saber universal, y el otro, de concentración y distribución geopolítica que fluye desde los centros a las periferias. En ambos intervienen relaciones sociales de poder que jerarquizan saberes en detrimento de otros que son subordinados e invisibilizados. Esta discriminación cognitiva es uno de los problemas que enfrenta la dimensión epistémica de la "colonialidad del poder", proceso por el cual la Modernidad impone y clasifica a través de la negación del Otro. Los procesos de exclusión, opresión y explotación social son producidos, por un lado, en sincronía con la negación e invisibilización de los saberes populares, tradiciones ancestrales; y, por otro, mediante la subordinación a otras formas de conocimiento, especialmente las avaladas por los métodos científicos del Norte (norteamericanos y europeos hegemónicos).

Así, vuelven a resonar los planteos de revisión y análisis de qué conocimientos nos proponemos construir en este espacio público que es la escuela, pues si lo ético es responder a la interpelación del Otro en tanto diferente de mí, se vuelve un imperativo cuestionar las formas de pensar y entender el mundo como pensamiento único marcado por la Modernidad con la imposición del modelo positivista de la ciencia. En palabras de Walsh (2005), desandar la "colonialidad del saber entendida como la represión de otras formas de producción del conocimiento que no sean blancas, europeas y 'científicas', elevando una perspectiva eurocéntrica del conocimiento y negando el legado intelectual de los pueblos indígenas y negros, reduciéndolos como primitivos a partir de la categoría de raza" nos conduce a revisar los principios de validez del conocimiento que damos por legítimo.

Creemos que estos marcos epistémicos-otros nos permitirán abrir puertas a un proyecto civilizatorio cuestionando el concepto antropocéntrico, con una idea de progreso que avasalla la naturaleza y desvirtúa la dignidad humana, cosificando la Vida. Esto nos lleva a pensar en propuestas-otras "que buscan des-centrar a la humanidad de su posición dominante y fin último, proponiendo una relación de equilibrio y armonía con la Naturaleza que incorpore las ideas de sabiduría de nuestros pueblos, las creencias, los mitos como formas-otras de enseñar y aprender.

Para construir un diseño basado en los principios de la "Justicia Curricular" es necesario pensar en la Justicia Cognitiva en pos de una Justicia Social. Siguiendo a Santos (2009), la justicia social no es posible sin una justicia cognitiva, premisa que expresa la idea de que, para alcanzar la justicia social, es fundamental revisar las formas a través de las cuales conocemos el mundo y los modos de construir y validar los saberes.
Proponemos, entonces, una idea de diseño curricular que contemple la interculturalidad de manera crítica, pensada desde marcos epistémicos más abiertos, que dé lugar a la diversidad cultural rionegrina, ayudándonos a pensar en formas-otras de validar y legitimar "nuestros conocimientos" en función de esta diversidad. Consideramos que, desde esta perspectiva, podremos hacer Justicia Curricular teniendo como marco las ideas que plasmamos acerca de cómo entendemos la justicia social y la justicia cognitiva, sin caer en "epistemicidios".

La igualdad de oportunidades en torno a la Justicia Curricular

Al pensar la educación desde la Justicia Curricular, resulta pertinente retomar el debate acerca de qué entendemos por "hacer justicia", teniendo en cuenta la "igualdad de oportunidades". De afirmar esto, estamos reconociendo que hay "desigualdad" en el punto de partida, por lo que nos deberíamos abocar a generar condiciones, durante el proceso de escolarización, a fin de tener la oportunidad de alcanzar los mismos logros. Pero sabemos que esto es una expresión de deseo, toda vez que la desigualdad en el "inicio de todo proyecto que emprendamos", o sea en el punto de partida, se legitima en el acto de educar. Precisamente, este es el desafío de las políticas educativas en relación con la justicia social (Tedesco, 2012).

Algunas apreciaciones sobre los saberes socialmente productivos

En este sentido, queremos traer a la discusión la relación educación y trabajo en nuestra Modalidad de jóvenes y adultos/as, discusión que ya presenta Simón Rodriguez en 1830 cuando señala la necesidad de enseñar a trabajar a los cholos y las cholas para que no se sometan ni al yugo imperialista ni al yugo marital[20]. Esta postura emancipadora es la que nos interesa rescatar para este debate, y lo que queremos es presentar algunas ideas en torno a esta relación no necesariamente conflictiva.

Sabemos que los requerimientos de formación para el trabajo desde la escuela se hacen hoy imprescindibles toda vez que el trabajo, para la población económicamente activa, es un imperativo en sus proyectos de vida. Sin embargo, es deseable abordar aquellos conocimientos que o bien son puramente instrumentales o bien nos permiten generar una postura crítica de estos conocimientos. Es decir, ubicarlos geopolíticamente, situarlos geo-corpo-históricamente. Se trata, entonces, tanto de abordar los saberes del trabajo (que muchos de nuestros/as estudiantes traen a la escuela) como de propiciar aquellos que faciliten el análisis de las propias experiencias laborales en términos de emancipación y revisión crítica de posiciones subalternas.

Brusilovsky (2012) llama a este tipo de trabajo en el aula "práctica crítica", y la entiende como aquella en que "no se disocia la práctica pedagógica de la práctica política". A través del conocimiento crítico, se recuperan los saberes socialmente productivos de los/as estudiantes para generar una práctica transformadora en la relación educación-trabajo y en las relaciones de poder colonial.

Hacer Justicia Curricular es:

- Promover la construcción de un Diseño desde el Sujeto, el/la estudiante como centro a partir del/la cual se elabora la propuesta pedagógica y didáctica.
- Legitimar los saberes populares, ancestrales, desde la relevancia que tienen para las distintas comunidades junto a los saberes construidos por las comunidades científicas.
- Incorporar saberes construidos a partir de los intereses de los/as estudiantes, su relevancia social y su carácter significativamente productivo.
- Tener presente que los saberes y conocimientos en juego deben estar situados en nuestra realidad: rionegrina, patagónica, argentina y latinoamericana.
- Concebir la relación social entre sujetos, el Otro como distinto a mí.
- Fomentar prácticas educativas que promuevan equidad, igualdad, libertad, derecho a la vida.
- Pensar en la igualdad de oportunidades teniendo en cuenta las diferencias en cuanto al punto de partida.
- Construir propuestas pedagógico-didácticas de manera colectiva.

2.2.3 Educación entre adultos/as

La educación popular para jóvenes y adultos/as se inscribe, desde sus mismos orígenes, en los procesos históricos que la enmarcaron y la enmarcan a través de objetivos bien definidos de confrontación con el modelo de sociedad capitalista, llevando adelante alternativas curriculares emancipadoras y liberadoras, confrontando con un objetivo 'civilizador" que reproduce la desigualdad de clase, género, etnia y cultura.

La educación de adultos/as, entonces, no se define tanto por su rango etario sino por su condición de "excluido pedagógico", como afirma Lidia Rodríguez (1996) en tanto el/la estudiante es expulsado, por diversas razones, obedeciendo al perfil monocultural y exclusor propios de la escuela moderna. Esta

20_ Simón Rodriguez. Serie Maestros de América Latina. Minuto 15:48 a 17:02. https://www.youtube.com/watch?v=De7_PqIUKvU

situación lo/la desplaza hacia un lugar muy secundario en la participación como ciudadano/a activo/a tanto en el mundo del trabajo como en su rol político y económico. Si bien se ha alcanzado una importante extensión de la educación obligatoria a amplios sectores antes excluidos del circuito educativo, hoy el foco está puesto en una "inclusión excluyente"[21] en la medida en que la baja intensidad de las escolaridades incide en las posibilidades de integración activa en la sociedad. Como sujeto social, se lo marca en torno a "la carencia" de cierto grado de desempeño y destreza en la escritura y habilidades intelectuales básicas. La escuela moderna valida la cultura hegemónica eurocéntrica y letrada, relegando las culturas cuyas cosmovisiones privilegian la oralidad, al tiempo que excluye a quienes no logran integrarse en sus filas.

La mayoría de los/as jóvenes que asisten a la EDJA han transitado por la escuela primaria y/o secundaria común, con diversos grados de compromiso estudiantil. En muchos casos, han abandonado la escolaridad "común" por actividades laborales no formales, tareas domésticas y/o razones económicas, sociales y familiares. No están ausentes razones que gravitan en torno a lo pedagógico y a dificultades de dinámica institucional para hospedarlos. Son aquellos/as a quienes hoy se les dificulta sostener la escolaridad en la Modalidad, debido a los compromisos económicos y familiares que deben asumir.

Diversas situaciones de vida postergan la escolaridad primaria y secundaria. Allí se disputan los espacios entre diferentes responsabilidades. Las experiencias de vida, en condiciones de vulnerabilidad social, también los/as llevan a forjar otras identidades más propias de la adultez, por lo que tampoco se sienten identificados/as en la cultura escolar para niños/as o adolescentes.

Existen factores que condicionan el acceso, la permanencia y la continuidad de la escolaridad primaria y secundaria. Entre las situaciones que pueden dar lugar a esto se encuentran: las responsabilidades familiares, la maternidad, la crianza monoparental, la situación socio-económica, problemas de salud, compromisos culturales o sociales, situaciones de violencia de género.

Por otro lado, la presencia de diversidades étnicas, sean autopercibidas o definidas por otros que no son parte de ellas, es una realidad que atraviesa tanto los espacios urbanos como los rurales. Así, la condición de pertenencia a una comunidad con rasgos culturales distintivos (historia colectiva, nacionalidad, lengua y/o territorio) actúa asignándole una pertenencia de grupo muchas veces subalternizado. Consideramos que la etnia y la etnicidad son categorías dinámicas[22], construidas en la interacción socio-histórica, por lo tanto atravesadas por relaciones de poder. Los/as miembros de la comunidad están conformados en su subjetividad por una diversidad de culturas, etnias y procesos de etnicidad, por lo que es necesario visibilizarlo en el trabajo con las trayectorias y en las propuestas pedagógicas.

Integrar la diversidad cultural y étnica en las trayectorias educativas e implementar formas de evaluación que reconozcan el valor de diversas expresiones culturales y educativas no solo enriquecen la experiencia de aprendizaje, sino que también fomentan una cultura escolar inclusiva y democrática, una educación que respete y valore la pluralidad, permitiendo que todos/as los/as estudiantes se sientan representados/as y empoderados/as en su proceso de aprendizaje.

Los trabajos temporales, con contratos flexibles, en condiciones muy precarizadas y largos períodos de subdesocupación o desocupación, limitan las posibilidades de cumplir la meta de escolaridad obligatoria, sumando desaliento en cada alejamiento de la escuela. Hay evidencia de que cuando el trabajo

21_ Seguimos a P. Gentili (2011) en Pedagogía de la Igualdad ensayos contra la educación excluyente. Siglo XXI Bs. As. cuando dice que *"La exclusión incluyente…(es) una dinámica en la que los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que resultan insuficientes o inocuas para revertir el aislamiento, la marginación y la negación de derechos".*
22_ Raza y etnicidad son categorías de análisis que buscan dar cuenta de formas diferenciadas de marcación social de alteridad y no refieren a "divisiones en la naturaleza" (raza), o "divisiones en la cultura" (etnicidad), presentes en el discurso hegemónico plasmado en "el sentido común". (Junge 2014).

y el ingreso económico con salarios mínimos[23] son estables, las condiciones para estudiar se ven favorecidas.

Es importante reconocer estos desafíos para poder buscar soluciones que fomenten el acceso y la permanencia en el sistema educativo de la EDJA. Los centros infantiles que funcionan en algunos establecimientos de nivel primario y secundario, no solo facilitan la continuidad de estudios de las/os adultas/os con niños/as a cargo, sino que allí se acompañan construcciones identitarias desde las infancias y en familia.

La escuela se convierte, así, en una oportunidad para la construcción de identidades desde las experiencias y la voz, colaborando en desnaturalizar posiciones de privilegio y delimitaciones binarias que excluyen otras opciones de género que muchas veces refuerzan la posición de la mujer y lo femenino en el ámbito doméstico y la maternidad, mientras que el varón y lo masculino queda ubicado en el ámbito de lo público.

Una mayor expectativa de vida y los avances en la calidad de vida de la población, muestran un colectivo cada vez más presente en las escuelas y con características específicas para aprender. Entre ellas, destacamos la particular forma de aprehender el conocimiento y que algunos estudiosos han dado en llamar "pensamiento cognitivo postformal". Este se caracteriza por una particular síntesis que integra lo cognitivo, las emociones y las experiencias de vida, relacionándose empáticamente con el material escolar. En este ciclo vital, el aprender se constituye así como una oportunidad de trabajar la identidad en una etapa de vida caracterizada por cambios permanentes y significativos en su modo de ser y relacionarse. Es así que la escuela constituye una oportunidad, por un lado, de ejercer un derecho que generacional, cultural y socialmente les ha sido vedado, pero por otro, promueve "...la sabiduría como un recurso cognitivo que favorece el reposicionamiento del sujeto en las relaciones sociales y la reelaboración de su identidad" (Yuni-Urbano, 2005)[24]

Una característica presente en la modalidad es la movilidad estudiantil, tanto por el traslado de familias de zonas rurales hacia las ciudades, en busca de oportunidades, como por la migración a los parajes por cuestiones laborales. Ambas situaciones implican, en muchos casos, desarraigo y discontinuidades pedagógicas, que deben ser tenidas en cuenta al momento del ingreso a la modalidad.

En este contexto, para quienes acceden a realizar sus estudios en las ciudades, el desarraigo permea con frecuencia las trayectorias escolares añadiendo situaciones emocionales poco propicias para el aprendizaje, las que se ven profundizadas por las discontinuidades e inestabilidades propias de la supervivencia en las urbes.[25]

La movilidad estudiantil es un fenómeno complejo que refleja no solo las dinámicas educativas, sino también las realidades sociales y económicas que enfrentan las familias en sus decisiones de migración. Es fundamental adaptar las ofertas educativas a estas nuevas realidades para garantizar que todos los/as estudiantes tengan acceso a oportunidades de aprendizaje equitativas e inclusivas, sin importar su lugar de residencia.

En este contexto, la cobertura de matrícula en las zonas rurales se ha extendido para garantizar el derecho a la educación para quienes no logran acceder a los centros educativos, ampliando así la oferta en un contexto complejo. En este sentido, se trata de desarrollar políticas que generen motivación y

23_ Entendemos por salario mínimo, al salario mínimo vital y móvil que marca el Gobierno central en acuerdo con los distintos actores sociales.
24_ Para los autores, la sabiduría del adulto mayor reside en la particular síntesis existencial que enlaza emociones y experiencias de vida con el conocimiento formal o no formal.
25_ La distinción urbano / rural es compleja y su tratamiento excede el objetivo de este Apunte.

trabajo con los intereses de los potenciales estudiantes complementando con aquellas que responden a demandas puntuales que visibilizan a algunos sujetos e invisibilizan a otros (tanto individuales como colectivos). Para salir al encuentro de esta matrícula potencial, es fundamental articular entre las distintas instituciones como una praxis permanente que trasciende los espacios tanto rurales como urbanos.

Algunas consideraciones sobre la EDJA en torno a lo pedagógico administrativo

Ya en el orden pedagógico administrativo y en relación a las trayectorias escolares, sabemos que la discontinuidad de los estudios, por tiempos breves o prolongados, está estrechamente relacionada con la inestabilidad económica, familiar, laboral que caracteriza las historias de vida de los/as estudiantes de EDJA. Estas historias marcadas por las responsabilidades propias de los/as jóvenes y adultos/as nos permiten postular que, por un lado, la Educación entre Adultos/as sea un pilar fundamental para trabajar nuestras propuestas pedagógico didácticas. Y por otro, que el vínculo de contención pedagógica[26] asociado a la capacidad vincular de los grupos[27], muy frecuentemente va más allá de los límites del aula, excediendo la tradicional idea de que sólo se trabaja con los/as estudiantes presentes en ella. En la EDJA el incremento de matrícula real, tiene varias aristas de análisis socio-económico-político, pero nos detendremos en la tarea educativa, donde esta variable significa el trabajo perseverante de los equipos docentes y directivos, ya sea recogiendo las demandas de los/as estudiantes, por ejemplo, modificaciones de horarios (desplazamiento de nocturnos a vespertinos, necesidad de horarios diurnos, espacios físicos), sea contribuyendo a disipar temores para afrontar la escolaridad obligatoria y generando concientización sobre la importancia de retomar y concluir los niveles obligatorios de escolaridad. Estos temores, frecuentemente, refieren a inseguridades personales, condiciones de vida precarias y experiencias escolares no siempre positivas. Así, el paso de la primaria de adultos/as a la secundaria, aún cuando se logre una escolaridad primaria con experiencias significativas de aprendizaje, es una tarea que necesita de equipos supervisivos, directivos y docentes para acompañar esta articulación internivel. Los Talleres Laborales (nivel primario) ocupan un importante lugar de convocatoria y concientización.

La educación entre adultos/as también nos lleva a pensar un vínculo muy particular con el conocimiento. La capacidad de aprender del/la estudiante adulto/a suele ser puesta en debate sea porque "ya es mayor y no puede aprender como el/la joven", sea porque los fines instrumentales del conocimiento son los únicos que le darían sentido a la tarea escolar y que no escaparán del destino prefijado a su posición social. También, hay una idea implícita de facilismo de la escolaridad y, en muchos casos, con tareas escolares infantilizadas, considerando que serán más fáciles de resolver y se reducirían las posibilidades de frustración en el/la adulto/a. Esta postura suele generar rechazo en los/as estudiantes, sintiéndola como una "falta de respeto" hacia su persona y sus capacidades.

La relación dialógica fundada en un intercambio entre personas adultas es también una metodología propia en las corrientes de la Educación Popular que fundamenta la especificidad de la EDJA. Mediante la conversación dialógica surgen las preguntas y problematizaciones del mundo. La conversación se constituye como condición de posibilidad para la construcción de conocimiento, no en un sentido coloquial del término sino como mediador del conocimiento y generador de vínculos necesarios para el aprender. El concepto de Freire de dialoguicidad en relación a los roles educador / educando pero basados en las mismas responsabilidades y lugares en el mundo, es fundante para abrir el tiempo de escucha amoroso[28] y el aprendizaje compartido, lo que implica "la competencia profesional" en la que se funda la autoridad pedagógica.

26_ Brusilovsky, S.; Cabrera, E.; Kloberdanz, C. (2010). Contención. una función asignada a las escuelas para adultos. Rev. Interamericana de Ed. de Adultos. Año 32. N° 1. Enero - junio 2010.
27_ Di Nela, Y. (2020) De la resiliencia a la capacidad vincular. Un semblante de nuestro modelo de comprensión que descongele los dispositivos. Curso virtual. Clase 3. https://drive.google.com/file/d/1pPblfE78gVCEwhtbMZG6LRtXc5xd14U_/view
28_ Freire, P. (2002) Para este punto es clave la lectura/ re lectura del cap. III de Pedagogía del Oprimido.

Para cerrar, el reconocimiento de las características del sujeto de educación de adultos/as y su heterogeneidad nos exigen pensar, diseñar y poner en marcha propuestas pedagógico didácticas diversas y situadas, para, por un lado, garantizar el ejercicio del derecho a la educación posibilitando el tránsito, la permanencia y el egreso. En este sentido, la categoría de abandono como medición cuantitativa no permite analizar la complejidad de variables que inciden en la decisión del estudiante de dejar los estudios. Proponemos un concepto de abandono que se entienda como un proceso dinámico, con momentos de ruptura / corte en la relación entre sus expectativas y las posibilidades de logro, por razones de contexto socioeconómico y/o pedagógicas ajenas a la voluntad del sujeto. Es necesario devolverle a la categoría su complejidad analítica para pensar las trayectorias estudiantiles y las políticas que favorezcan la terminalidad, teniendo en cuenta la intersección de diversas categorías (etnia, género, clase, cultura) para pensar dichas trayectorias en condiciones de igualdad educativa.[29]

Por otro lado, creemos que propiciar espacios de diálogo de saberes entre adultos/as y que favorezcan la construcción de identidades otras, supone que en la tarea de enseñar *"...tenemos que saber de dónde venimos y cuál es el paisaje que nos habita"* (Segato, 2019). Así entendida la educación entre adultos/as, nos da pie para pensar una pedagogía crítica en términos decoloniales que permita una práctica reflexiva no reñida con el pensamiento moderno pero sí, como señala Mignolo (2003), siendo atentos/as a estos lugares de enunciación del conocimiento que transmitimos y que ayudamos a construir.

Pensando las trayectorias escolares desde una pedagogía crítica decolonial

Nuestra experiencia de trabajo con las trayectorias escolares de EDJA está frecuentemente orientada por una lectura crítica de los/as estudiantes en tanto oprimidos/as por su condición de clase, raza, pertenencia cultural, género. Pero si tomamos esta mirada desde la ***diferencia colonial,*** entendiéndola como esas marcas y experiencias de inferiorización por parte de quienes hemos sido considerados inferiores por los procesos de colonización y subalternización epistémica, social y ontológica que caracterizan a la escuela moderna, podemos interpretar dichas trayectorias en relación a una colonialidad que marca la tarea pedagógica y que, si bien somos conscientes, necesitamos visibilizarla para decolonizarla. Proponemos optar por resignificar estas trayectorias, en tanto oportunidades para visibilizar y revertir estos procesos de exclusión, desde una pedagogía crítica decolonial que no deje atrás los diversos recorridos de las Pedagogías Crítica y de la Liberación (Freire, Mc. Laren, Giroux, entre otros) y recoja los puntos centrales del Giro decolonial (Walsh, Puigróss, Wainstock, Tasat).

Los aspectos centrales que proponemos giran en torno a la colonialidad del poder, del saber y del ser, entendiendo por el primero de ellos, una crítica al patrón colonial del poder global, que clasifica a los sujetos a través de patrones raciales e instala binarismos en la sociedad naturalizando las estratificaciones sociales y que se amplifica en múltiples relaciones de poder. Precisamente, la colonialidad del saber es una dimensión constitutiva de la anterior, que presenta supuestos epistémicos de neutralidad, universalidad y objetividad que jerarquizan ciertos conocimientos y niegan otros, proponiendo una geopolítica del conocimiento que nos alerte del lugar donde se enuncia y las implicancias de poder que esto entraña.

En este marco de pensamiento pedagógico, es central reflexionar acerca de la colonialidad del ser como experiencia de sujeto subalternizado por la colonialidad del poder. Kusch (1976) propone repensar la educación para "ser alguien" frente al existir en su tierra. Conceptos como "civilización", "ser nacional", educar para la paz, son debates que se originan en un pensamiento usa-eurocéntrico moderno que necesita de un modelo de progreso, homogeneidad cultural e "inclusión" para sostenerse, lo que

29_ El concepto de interseccionalidad analiza cómo las diferentes categorías sociales, al entrecruzarse dinámicamente, generan opresiones y privilegios muy dispares. Ej. acceso al trabajo siendo negrx, trans y con escolaridad obligatoria completa. Véase Valiña, C. 2020 Blog Periféricas. Escuela de Feminismos alternativos. https://perifericas.es/blogs/blog/interseccionalidad-definicion-y-origenes

nos convoca a repensar qué objetivos/ fines de la EDJA nos proponemos.
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, por lo que hacemos propia la pregunta de Espinosa Torres (2019) acerca de "cómo construir una EDJA que promueva el pensamiento decolonial y que deconstruya las grandes narrativas de la modernidad/colonialidad", en relación a formación docente, currículum, construcciones metodológicas, organización escolar, relación con la comunidad. En este sentido, los aportes de los movimientos sociales en relación a la educación nos ofrecen múltiples experiencias para re pensar los formatos escolares tradicionales aunque debamos darnos debate para adecuarlos a la realidad de la educación formal.

Creemos que estos aportes, de la mano de algunos de sus pensadores, nos muestran la complejidad que significa desmontar la colonialidad de pensamiento único desde donde proponemos la educación, reencontrando hilos que nos permitan una pedagogía que haga foco en la construcción de sociedades más nuestras y emancipadas del poder colonial vigente, resignificando el "estar siendo" por sobre "el ser moderno occidental". Intentamos dar forma, así, a una pedagogía crítica, desde una opción decolonial, para generar transformación social, que cuestione nuestros puntos de partida pero proponiendo un inédito viable cuyo horizonte se acerque al Kvme Felen o Buen Vivir / Buen Convivir de nuestros territorios sur americanos del Abya Yala[30].

2.3 Propósitos de la Educación de Jóvenes y Adultos/as (EDJA)

La educación de jóvenes y adultos/as se propone:

- Promover instancias educativas que generen el reconocimiento como sujeto histórico, político, social, cultural, en relación con la naturaleza, y facilitar condiciones pedagógicas tendientes a generar la comprensión y la capacidad de situarse en la complejidad de los contextos socio-culturales propiciando un diálogo crítico y comprometido que promueva relaciones solidarias y de respeto mutuo.
- Favorecer la participación en prácticas de expresión y comunicación como proceso de construcción creativa y solidaria, entre personas y comunidades, tendiente a la igualdad, así como propiciar el uso y la elaboración de artefactos culturales que permitan acceder, distribuir y transformar la información en conocimiento, de manera crítica, creativa y responsable.
- Generar instancias que propicien el reconocimiento como sujetos de prácticas socialmente productivas, políticamente emancipadoras, culturalmente inclusivas[31] y ecológicamente sustentables[32], y espacios institucionales para propiciar el reconocimiento al derecho a participar digna y solidariamente en el mundo del trabajo.
- Favorecer prácticas pedagógicas que promuevan el aprendizaje de forma autónoma a lo largo de toda la vida, y generar espacios para el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas que posibiliten la construcción de conocimientos para analizar, comprender e intervenir en el entorno social, cultural y natural en el que está inserto.

2.4. Una pedagogía para la modalidad. Pensando la Educación de Jóvenes y Adultos/as

Desarrollar una pedagogía para la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos/as implica partir del reconocimiento de la diversidad de estudiantes y docentes y sus realidades para diseñar, construir y

30_ El Abya-Yala es el nombre de los territorios americanos, invadidos y apropiados en el siglo XV por los europeos. Proviene del pueblo kuna, originario de Panamá y Colombia. Significa "tierra madura" o "tierra viva". Se ha adoptado por organizaciones e instituciones de los pueblos indígenas para construir un sentimiento de unidad y pertenencia.
31_ 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.
32_ Capacidades de estudiantes y docentes de la educación permanente de jóvenes y adultos. Documento de la Mesa Federal (2011)

poner en marcha propuestas pedagógico-didácticas nuestroamericanas, asumiendo los postulados de la pedagogía crítica decolonial (Mignolo, Espinosa Torres, Dussel) para fortalecer y propiciar, en palabras de Ramírez Bravo (2008), "la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre las maneras en que ese conocimiento se convierte en fuerza social" (p. 109) para el análisis y transformación de la realidad. Es por lo antes dicho que pensar en la pedagogía para la Modalidad convoca a recorrer algunos puntos que a continuación se desarrollan:

De políticas educativas, nombres y pedagogía

La Educación de Jóvenes y Adultos/as (EDJA) es caracterizada a través de adjetivaciones que hacen alusión a proyectos de políticas educativas de distinto origen. Estos proyectos se manifestaron con fuerza desde mediados del siglo XX, impulsados desde la Unesco, el Banco Mundial, la OCDE, y permanecen en la discusión actual a través de adjetivos como fundamental, básica, permanente, "aprendizaje a lo largo de la vida" o el recientemente propuesto *Aprendizaje y Educación de Adultos (AEA).*

Estas adjetivaciones entran en tensión con la corriente de Educación Popular y con los planteos de las corrientes críticas latinoamericanas. Las décadas del sesenta y setenta fueron períodos sumamente fértiles para discutir el modelo desarrollista y el sistema capitalista que, si bien genera exclusión social, también necesita de la asimilación de las diferentes culturas a la hegemónica y una mano de obra disciplinada que colabore en la perpetuación del sistema. Una educación para jóvenes y adultos/as de tipo compensatoria dificulta la posibilidad de generar pensamiento crítico y resistencias.

Existen fuerzas alternativas de cambio y transformación que confrontan con el sistema, fundadas en principios que abogan por lo latinoamericano y por el pensamiento enraizado en sus pueblos. Estas corrientes pedagógicas populares se encarnaron en políticas educativas que, dadas su repercusión y acogida en espacios revolucionarios, fueron, en muchos casos, cooptadas por los planteos internacionales en su metodología y las vaciaron en su fuerza ideológica y de acción.

El término "educación de adultos", "desencadenó procesos de renovación democrática [...] promoviendo la educación política de la ciudadanía" (Torres, 1995). Se adoptará, por su génesis, por ser más generalizadora y relativamente más unívoca, esta última expresión para nombrar la Modalidad, teniendo presente el debate acerca del carácter "eufemístico" del nombre.

Hacia una propuesta de Pedagogía Crítica Nuestroamericana para la EDJA rionegrina

Pensar la Educación de Jóvenes y Adultos/as en clave crítica nuestroamericana implica retomar las pedagogías críticas "en un sentido plural y dinámico" (Ojeda Pizarro, Cabaluz Ducasse, 2010) a partir de la tradición legada por la Pedagogía de la Liberación en nuestro Abya Yala.

Desde este enfoque, el concepto de interculturalidad crítica permite reflexionar acerca de la realidad social en la que los sujetos de la educación están inmersos. Si bien hay abundante literatura al respecto, son tres los enfoques que cobran relevancia para la construcción del Diseño: el primero, la interculturalidad crítica como proyecto político pedagógico; el segundo, como proyecto de abordaje de saberes centrado en el aspecto educativo cultural, lo que lleva al tercero: la cuestión ética que subyace.

Walsh (2005) sostiene que la interculturalidad crítica *"busca desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes"* (pp. 44-45), haciendo visible la diferencia colonial. Se trata de un proyecto político "intercultural" en tanto el objetivo es la transformación de los modos y condiciones de pensar. Para ello, será necesario generar una pedagogía crítica que favorezca un proceso de construcción de saberes, ubicando en un plano de igualdad la diversidad de culturas y conocimientos.

Este concepto de interculturalidad, al interior de las instituciones educativas de la modalidad, permite reflexionar acerca del segundo enfoque, donde el diálogo intercultural de saberes favorece el reconocimiento de que todas las manifestaciones culturales son "tradiciones" que se someten a diálogo y argumentación. De esta forma, se garantiza "el derecho a hacer el mundo de otra manera" en un proceso dialógico de "transformación mutua y recíproca" que interpela a educadores en la construcción de una ciudadanía "otra" que aloje la pluriversalidad y la pluriculturalidad (Fornet-Betancourt, 2004).

En relación con el tercer enfoque, Cullen (2014) enfatiza que la interculturalidad parte, necesariamente, de un diálogo pedagógico que se impregna de una actitud ética en la que nos dejamos interpelar por el otro en tanto otro distinto de nosotros. Por lo tanto, y en ese sentido, la interculturalidad es aquella relación en que, interpelados por el "otro" en tanto otro distinto de mí, aprendemos aprenden los unos de los otros reconociendo en cada cultura aquellos "aciertos fundantes" con que habitan el suelo en que piensan y viven. En términos de Kusch (1976), conocer necesariamente está marcado, gravitado por el suelo que se habita.

El pensamiento único hegemónico, anulando las diferencias, anula la posibilidad de generar un pensamiento propio. Cullen (1997) sostiene que es necesario "resistir con inteligencia responsable" para construir un mundo más auténtico. Desde estas líneas de pensamiento se evidencia que el objetivo de una educación intercultural es, precisamente, promover un diálogo intercultural, aquel que permita pensar un lugar que se reconozca como propio y auténtico, sin desdeñar la cultura noreurocéntrica, la que, en definitiva, es una cultura más.

Algunas palabras acerca de las tensiones en torno a la escuela como agente civilizador

Esta "inteligencia crítica" de la que nos habla Cullen (2014) requiere de una revisión profunda en torno a la geopolítica del conocimiento, acompañada de un carácter ético basado en el respeto por "el estar" como condición previa al "ser". Si se entiende que el "ser" es una imagen modelo, como un valor al que hay que aspirar para entrar en la civilización, no podemos "ser" un sujeto acabado (una esencia) porque siempre estamos siendo transformados por el lugar en el que pensamos y habitamos. Solo habitamos nuestro suelo, sólo "estamos", y en constante movimiento.

Sobre esta condición de "estar siendo en el suelo en el que gravitamos" se apoya Kusch (1976) para cuestionar los propósitos educativos de Paulo Freire cuando habla de que la educación debe promover un conciencia crítica que, reflexionando sobre los puntos de partida del sujeto, le permita a este alcanzar un progreso que habilite mejores condiciones de vida para él y para la sociedad en su conjunto. Por otro lado, deja de atribuirle al conocimiento un poder casi mágico que llevará al progreso y al bienestar material. Kusch (1976) plantea que este objetivo educativo no es más que imponer un modelo occidentalizado de la educación, con una idea de progreso que arrasa con lo telúrico y las cosmovisiones ancestrales, negando el ethos de cada cultura en un esfuerzo educativo de homogeneizarlas de acuerdo con los parámetros de desarrollo y progreso impuestos y necesarios para el desarrollo de las sociedades occidentales capitalistas.

Por lo antes dicho, el concepto de la escuela como agente civilizador resulta hoy controvertido si se lo piensa desde los requerimientos del modelo capitalista vigente y su relación con la naturaleza. Asimismo, la misión civilizadora de la escuela hoy necesita impregnarse de un pensamiento intercultural crítico nuestroamericano para ganar en profundidad y respeto a la naturaleza y a las distintas cosmovisiones que la habitan.

Si bien se expuso un planteo conciso y simplificado de estos debates, es interesante conocerlos a fin de definir un posicionamiento político ideológico en relación con la idea de desarrollo y progreso moderno, estudiar para ser alguien en la vida, estudiar para estar siendo en el suelo que habitamos, conceptos que siempre están presentes en la agenda del/la educador/a de todos los niveles.

La construcción de nuevos conocimientos en la educación de adultos/as.

La pedagogía propuesta para la Modalidad se basa en la promoción de condiciones materiales y simbólicas para el diálogo de saberes, para la reflexión sobre la realidad colectiva y personal, para la pregunta como punto de partida para enseñar y aprender de manera participativa y activa, instancia que posibilita la apertura a nuevos conocimientos. Así, esta propuesta promueve un intercambio democrático y participativo, considerando la legitimidad de ambos tipos de saberes.

El hecho de que el sujeto (estudiantes y docentes) y el contexto se ubiquen en el centro de la propuesta pedagógica implica reconocer que la misma debe ser pensada desde los/as estudiantes y docentes como protagonistas de la relación educativa, quienes de manera situada establecen un diálogo entre pares. En este sentido, **las personas adultas que intervienen en la modalidad se relacionan en paridad en tanto saben, han construido conocimiento sobre el mundo y dialogan como iguales aportando a la construcción de conocimientos, favoreciendo el pensamiento crítico en una relación educativa que se diferencia de la tradicional.**

En este marco epistemológico se tensionan también los discursos que proponen al conocimiento científico como el único válido para explicar la realidad y se da lugar a 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 de corte cientificista.

Ambos saberes implican la construcción colectiva de conocimientos a partir del diálogo con saberes considerados como subalternos. Este es un proceso que requiere desarticular las jerarquías entre los saberes y que conlleva la justa distribución del conocimiento; estos entran en diálogo para producir nuevos conocimientos, desnaturalizando y resignificando los sentidos que se le otorga a la realidad.

Es necesario reconocer las diversidades culturales, étnicas, religiosas, etarias, sociales presentes en nuestra sociedad a la hora de visibilizar y articular los saberes experienciales con los saberes escolares, con el fin de generar propuestas pedagógicas significativas y situadas. Los saberes experienciales, los prácticos, los teóricos son aquellos que los sujetos van construyendo (algunos previamente al ingreso al sistema educativo y otros posteriormente) simultáneamente a su trayectoria escolar, y deben ser reconocidos, valorados e incluidos 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 laborales, sociales, culturales y productivas. En otras palabras, los saberes experienciales son el resultado de las actividades a partir de las cuales los sujetos generaron aprendizajes.

Por otra parte, los saberes escolares hacen referencia a los conocimientos académicos, a aquel corpus de categorías, conceptos y metodologías sistematizados y organizados, caracterizados por su nivel de generalización y descontextualización, que se desprenden de los "campos de conocimiento".

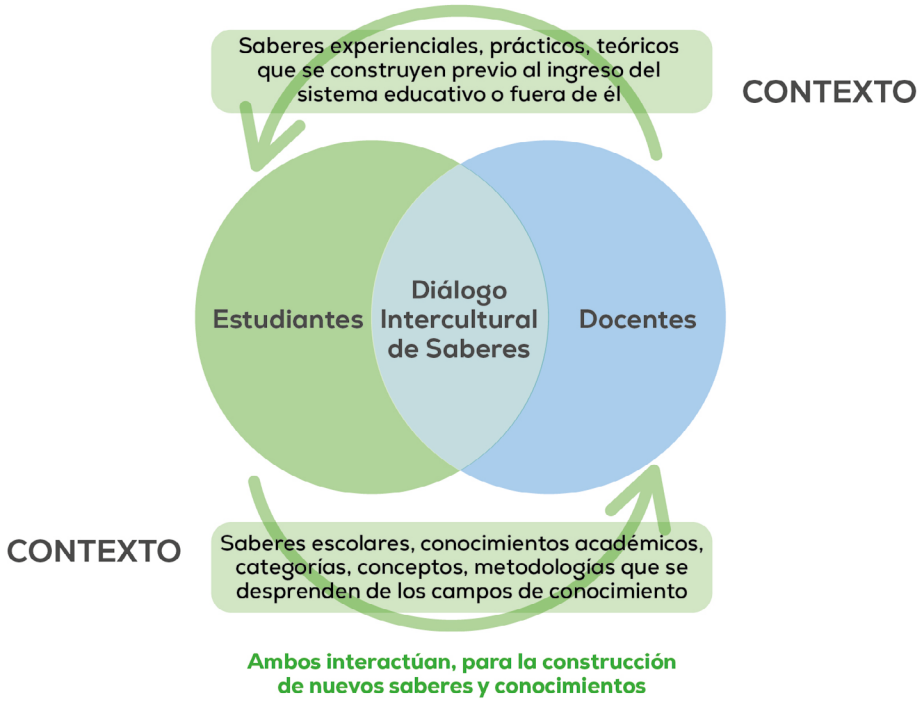
El diálogo intercultural de saberes

Es importante entender que las "miradas del mundo" están impregnadas de herencias coloniales del pensamiento, que son reproducidas sistemáticamente y que obedecen a un modelo epistemológico desplegado por la modernidad occidental. La escuela ha reproducido este modelo a partir de una construcción curricular organizada por disciplinas. Muchas veces ignorando los saberes que el estudiante tiene respecto de la experiencia vivida, ya que "traen consigo de comprensión del mundo, en las más variadas dimensiones de su práctica dentro de la práctica social de que forman parte. Su habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes en torno al llamado otro mundo, su religiosidad, sus sa-

beres en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros" (Freire, 2006). El enfoque por diálogo de saberes, convoca a la transdisciplinariedad que nos permita poner en juego el diálogo intracultural, intercultural y transcultural de saberes en el tratamiento de los contenidos. Esto implica permitir un diálogo entre la ciencia y las formas post-occidentales de producción de conocimientos.

La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad se encuentran ligadas al diálogo de saberes. Se trata de que el conocimiento que proviene de una disciplina pueda articularse con el conocimiento proveniente de otra, generando nuevos campos de saberes. Así el desafío tiene que ver con la posibilidad de que diferentes formas culturales de conocimiento puedan convivir en un mismo espacio educativo.

"El diálogo de saberes sólo es posible a través de la decolonización del conocimiento y de la decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento" (Castro Gómez, 2007). Esta es una expresión de una corriente de pensamiento, entre otras, que intenta romper con la estructura del distanciamiento de la filosofía europea para habilitar el pensamiento americano, es decir, el pensamiento situado en los fenómenos sociales y naturales cercanos. Este acercamiento implica que todos los conocimientos ligados a tradiciones ancestrales, vinculados a la corporalidad, a los sentidos y a la organicidad del mundo, en fin, aquellos que eran vistos como "prehistoria de la ciencia", empiecen a ganar legitimidad y puedan ser tenidos como pares iguales en un diálogo de saberes. Se trata de generar espacios de enseñanza y de aprendizajes en los que distintas formas de producir conocimientos - por ejemplo la medicina indígena y la medicina tradicional- puedan coexistir, aunque no sean contemporáneos en el tiempo, aunque sean contemporáneos en el espacio.



Dicho de otra manera, la transdisciplina lleva consigo el tránsito hacia la transcultura, en la que diferentes formas culturales de producción de conocimientos puedan convivir sin quedar sometidos a la hegemonía única de la episteme de la ciencia occidental. Así, el pensamiento complejo permite entablar puentes de diálogo con aquellas tradiciones cosmológicas y espirituales, para las cuales la "realidad" está compuesta por una red de fenómenos interdependientes y que no pueden ser explicados sólo desde el punto de vista de sus elementos.

Los conocimientos que vienen ligados a saberes ancestrales, o tradiciones culturales lejanas o exóticas, son vistos por la tradición positivista y cientificista como carentes de sentido racional, anecdóticos, folclóricos, mitológicos, "precientíficos", es decir, como un obstáculo epistemológico que debe ser superado. Solamente son legítimos aquellos conocimientos que cumplen con las características metodológicas y epistémicas definidas a partir de la misma colonización. La ciencia y los conocimientos hegemónicos se han solidificado ideológicamente para sustentar la idea de avance y progreso. Así

avanzando sobre la "naturaleza" que es posible de manipular, moldear, disciplinar y "civilizar" según criterios técnicos de eficiencia y rentabilidad, universalizando el planeta, tratando de que todos sean un primer mundo desarrollado.

Para finalizar, la palabra transdisciplinariedad, en "trans" tiene la misma raíz etimológica que la palabra "tres", y significa la transgresión del dos, que va más allá de los pares binarios que caracterizan el pensamiento occidental (naturaleza/cultura, mente/cuerpo, sujeto/objeto, materia/espíritu, razón/sensación, unidad/diversidad, civilización/barbarie), es decir, no debe entenderse como uno u otro, sino como uno y otro, incluyendo, complementando, sin negar.

El diálogo intercultural de saberes sustenta y le otorga sentidos a la construcción de esta propuesta pedagógica modular. A través del desarrollo de sus componentes, se abre la posibilidad a visiones y enfoques interdisciplinares y transdisciplinares. Los/as jóvenes y adultos/as que identifican una problemática en la comunidad, comparten sus saberes sobre la misma, con la interpretación de los conocimientos orales y prácticas holísticas desde los sectores populares o ancestrales, en articulación con los conocimientos disciplinares, que explican la problematización planteada. A la vez que es el/la docente quien actúa de puente entre ambos saberes y brinda su saber pedagógico en la construcción de la propuesta.

2.5 Ejes básicos para la Educación de Jóvenes y Adultos/as

La construcción y desarrollo de la estructura modular –que está centrada en los sujetos, considera las trayectorias particulares y se enmarca en los propósitos de la EDJA– debe propiciar la articulación de sus componentes, de manera tal que los/as estudiantes de la Modalidad integren los saberes de la vida cotidiana y su realidad circundante.

La Res. CFE Nº 118/10 Anexo II, establece ejes centrales que deben ser considerados también al momento de realizar los módulos correspondientes a cada Ciclo y Nivel, ya que forman parte de la dinámica propia de la educación entre adultos/as. Estos ejes son:

a) Interacciones humanas en contextos diversos

La diversidad y heterogeneidad son características propias de los sujetos y sus contextos, motivo por el cual resulta relevante retomar esta particularidad en términos de elemento a valorar e incluir en la construcción y desarrollo de cada módulo de la estructura modular.

En este sentido, se favorecerá el despliegue de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tengan en cuenta el desarrollo del cuidado del contexto socioambiental y la importancia de la interconexión con el "buen vivir", que enfatiza la justicia social y la sostenibilidad, facilitando la construcción de espacios de aprendizaje que valoran y respetan las diferencias culturales, sociales y personales, donde los/as estudiantes se conviertan en sujetos críticos, actores sociales activos para intervenir en el entorno, tanto desde lo personal como desde acciones comunitarias.

b) Educación y trabajo

Este eje convoca a reflexionar sobre las diversas interacciones humanas que se producen en diferentes contextos, donde se entrelazan aspectos socioculturales, políticos y económicos.

Al pensar en el trabajo desde esta perspectiva, cada acción tiene un impacto en el entorno y la manera en que interactuamos con los demás puede fomentar una convivencia armónica. Por lo tanto, el enfoque educativo debe ser integral, fomentar valores de colaboración, empatía y responsabilidad social, como una vía para construir un futuro compartido, enriquecido por el respeto mutuo y la solidaridad.

El trabajo no se limita únicamente a la realización de tareas o funciones; implica un entendimiento profundo de las relaciones interpersonales, así como del respeto por los derechos y deberes que cada individuo posee dentro de la comunidad. La formación no solo debe enfocarse en preparar a las personas para el mercado laboral, sino también en capacitarlas para contribuir activamente al bienestar de la sociedad en que viven.

Es por este motivo que se considera que se debe brindar un amplio conocimiento tanto de los deberes como de los derechos, las características actuales 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 de cada región"* (Res. CFE Nº 118/10 Anexo II. Nº 68).

c) La educación como fortalecimiento de la ciudadanía

La Ley Nacional de Educación 26.206 (art. 3°) expresa el valor que tiene la educación en tanto prioridad nacional, constituida en una política del Estado. Garantizar el pleno ejercicio de la ciudadanía permite consolidar una sociedad más justa, reafirmar la soberanía y la identidad nacional a partir del reconocimiento y respeto por los derechos humanos y libertades fundamentales.

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Rio Negro establece como uno de los fines y principios político-educativos brindar una formación ciudadana comprometida con la democracia, a partir de la toma de conciencia sobre *"el valor de la participación la toma de decisiones colectivas, del diálogo y la argumentación como medio para la resolución de conflictos, de la reflexión crítica sobre el orden escolar y social, y la elaboración colectiva de propuestas y acciones que se considere necesario establecer para garantizar la democratización del conocimiento y la igualdad de oportunidades y posibilidades educativas"* (Capítulo II. Art. 10° b).

Todo esto cobra relevancia en la Modalidad, en tanto los/as jóvenes y adultos/as son quienes están próximos/as o ya están en condiciones de estar habilitados/as para el pleno ejercicio y participación de la vida ciudadana, de manera tal que el aporte de conocimientos de los deberes, derechos así como de los diversos niveles de organización y responsabilidades políticas les permita y los/as convoque a ejercer críticamente el accionar ciudadano que les posibilite superar situaciones de inequidad y de deficiencias de participación.

2.6 Educación de jóvenes y adultos/as en Contexto de Encierro (ECE)

La educación en contextos de encierro constituye un escenario altamente complejo para la política educativa. El desafío de construir y desarrollar una política universal para esta Modalidad implicó un recorrido de luchas, avances y retrocesos, dificultades y logros que han permitido reconocer la existencia de este contexto particular del sistema educativo.

El acceso a la educación es uno de los derechos fundamentales para las personas que se encuentran privadas de su libertad. El Estado debe garantizar la educación en este contexto particular, en el que la escuela está inmersa en la institución carcelaria.

La modalidad Educación en Contexto de Encierro se propone ofrecer la posibilidad de generar un proyecto de vida para los/as estudiantes, cuyo objetivo se centra en la transformación de la/su realidad, a través de una propuesta pedagógica que los/as ubica como centro de la escena educativa, sujetos activos en la construcción de saberes desde una perspectiva democrática.

Marco normativo

En la Ley Nacional de la Educación N° 26.206 (sancionada en el año 2006) se incorpora la enseñanza a personas privadas de su libertad como una modalidad del sistema educativo.

Asimismo, a partir de la Ley Nº 24.660/96 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, y su modificatoria a través de la Ley N° 26.695 de 2011, se establece el *"Derecho a la educación. Todas las personas privadas de su libertad tienen derecho a la educación pública. El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad indelegable de proveer prioritariamente a una educación integral, permanente y de calidad para todas las personas privadas de su libertad en sus jurisdicciones, garantizando la igualdad y gratuidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones no gubernamentales y de las familias"* (Art. Nº 133).

En la provincia de Río Negro, la educación en contextos de encierro se enmarca también por las siguientes normas:

- La Ley 26.061/05 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.
- La Resolución Nº 110/10 CFE, aprueba el documento "LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL".
- La Resolución Nº 127/10 CFE, especifica que la modalidad ECE aborda la atención educativa de las personas que se encuentran en tres tipos de instituciones diferentes:
  - » Cárceles: Alojan personas procesadas o condenadas y niños/as que viven con sus madres detenidas.
  - » Centros socioeducativos para jóvenes infractores a la ley penal (Centros cerrados): Aloja a adolescentes y jóvenes acusados de la comisión de delitos.
  - » Centros de tratamiento de adicciones de régimen cerrado o de contención acentuada: Aloja niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as.
  - » Todas aquellas otras instituciones o ámbitos donde se encuentren personas privadas de la libertad, razón que les impide asistir a las escuelas externas.

Las mencionadas normas legales establecen los principios sobre los cuales las personas privadas de su libertad deben recibir un servicio educativo de calidad a partir del documento *"LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL"*. Esta declaración tiene como finalidad *"...Garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad para promover su formación integral y desarrollo pleno"* por parte de los gobiernos provinciales reunidos en el Consejo.

Por otra parte, a partir de la Ley Orgánica de Educación N°4819/10, en concordancia con los principios enunciados en las normas nacionales y federales, en el Capítulo VI, la provincia de Río Negro define la modalidad de la Educación en Contextos de Encierro estableciendo los siguientes objetivos:

A. Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran.
B. Favorecer el acceso en la Educación Superior.
C. Asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen los sujetos privados de libertad.
D. Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva.
E. Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes.
F. Garantizar la adecuada formación de docentes y su capacitación constante a cargo del Estado.

Recorrido histórico sobre Educación en Contexto de Encierro

El proceso de concreción de la educación en contexto de encierro fue posible, entre otros aspectos, a partir de la articulación entre el Ministerio de Educación Nacional y de la Provincia de Río Negro, el Ministerio de Seguridad y Justicia, y el Servicio Penitenciario Federal, así como con los actores institucionales involucrados, paulatinamente, con quienes se fueron creando las condiciones necesarias para generar los cambios estructurales necesarios para garantizar el cumplimiento de las normativas.

Esta tarea fue localizada en la Unidad de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la Nación, a través de la cual se firmó el primer Convenio de Cooperación Educativa entre el Ministerio de Educación y Derechos Humanos y el Ministerio de Justicia, en el año 2000, actualizado en el año 2006.

En el año 2011, mediante Resol. CPE Nº 124/11, se ratifica en todos sus términos la suscripción de un convenio entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación, y el Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro, para desarrollar actividades educativas en la Unidad Penal Federal Nº 5 de General Roca y la Unidad Penal Federal Nº 12 de Viedma, dependientes del Servicio Penitenciario Federal.

Posteriormente, en 2015, ante la necesidad de contar con acuerdos interministeriales entre el Ministerio de Educación y Derechos Humanos y el Ministerio de Seguridad y Justicia, se concretó la firma del Convenio Educativo Provincial en Contextos de Privación de la Libertad. Este se realizó a los fines de mejorar la organización administrativa, logística y pedagógica de los anexos de Educación en Contexto de Encierro, puesto en vigencia mediante Resol. CPE Nº 984/16. En el trabajo de articulación entre ambas instituciones, cobró relevancia el establecimiento de políticas conjuntas con el fin de posibilitar el acceso a la educación a la mayor cantidad de estudiantes posible, para lo que resultaba necesaria la elaboración de una planificación conjunta. Se trabajó entre ambos Ministerios (Educación y Seguridad) para la elaboración de un "Acuerdo de convivencia para la Educación en Contexto de Encierro" que incluyó la construcción de un Protocolo de Seguridad y Compromiso de Trabajo en Contexto de Privación de la Libertad, con el aporte del sindicato docente UnTER.

Como parte de este proceso de transformación de la escuela, el funcionamiento de anexos en contextos de privación de la libertad, y la idea de trabajo articulado para concretar los propósitos de la educación de los/as estudiantes, se acordaron documentos con la finalidad de mejorar la organización administrativa, logística y pedagógica de los anexos ECE.

Esta modalidad del sistema educativo incluye a quienes están involucrados/as en procesos judiciales, en carácter de procesados/as o condenados/as, y se encuentran alojados/as en instituciones de encierro.

Las prácticas pedagógicas en la modalidad ECE

La construcción de propuestas pedagógicas emancipadoras en el marco de la educación en contexto de encierro implica pensar en la diversidad de actores institucionales y sus realidades dentro un escenario complejo que articula por razones de seguridad, la vida institucional del sistema penitenciario con el funcionamiento de la escuela.

El propósito emancipatorio que persigue la práctica educativa, especialmente en el contexto de privación de la libertad, requiere que el/la docente reconozca la singularidad de cada estudiante y valore sus saberes y capacidades alentando el desarrollo de su autonomía y del pensamiento crítico. Así, la escuela se convierte en un espacio donde los sujetos privados de su libertad pueden ejercer una participación democrática.

Asimismo, busca resignificar las formas de ser y estar en espacios educativos para favorecer a los/as estudiantes pensarse a sí mismos/as para transformar su realidad y configurar mejores condiciones para un proyecto de vida dentro y fuera del contexto de encierro.

Es un desafío para la escuela generar espacios de construcción colectiva, de reconocimiento de saberes escolares y no escolares, de desarrollo de capacidades y construcción de conocimientos dentro un proyecto pedagógico emancipador.

Al mismo tiempo, la modalidad educativa nos interpela y nos impulsa a pensar su sentido: *"Enseñar y aprender en contextos de encierro implica afirmar, preservar, efectivizar el derecho a la educación, fortaleciendo el hecho de pensar que otro mundo es posible, que si las circunstancias cambian, el concepto de posibilidad asoma. Pensar al otro/a como sujeto de derecho, con posibilidad de crecimiento y con oportunidad de cambio, supone la convicción de una profunda y fructífera relación entre educación, ciudadanía y política"* (Frejtman, 2008).[33]

La educación, en este contexto genera nuevas oportunidades para quienes se encuentran privados de la libertad ambulatoria, actúa fundamentalmente como resguardo de la condición humana, como elemento socializador. Numerosos estudios han demostrado desde hace décadas, que la educación y la formación profesional intramuros motivan al cambio y promueven espacios de desarrollo de nuevos saberes significativos y socialmente productivos que evitan la reincidencia. La participación y el compromiso en estas instancias, generalmente colectivas, permiten proyectar diferentes opciones de vida y favorecen la reinserción de las personas que recobran la libertad.

La privación de la libertad está legitimada socialmente como castigo y avalada por la ley, no significa la restricción de los demás derechos civiles, sino sólo la pérdida temporal de la libertad ambulatoria[34]. El Estado debe garantizar y sostener una educación pública que abarque los niveles educativos obligatorios y superiores para generar condiciones de posibilidad materiales y simbólicas que permitan la re-creación de nuevos proyectos de vida posibles.

La pedagogía de la Educación de Jóvenes y Adultos/as enmarcada en la estructura modular en general y en el contexto de encierro en particular, **propone trabajar con contextos problematizadores institucionales para que el/la docente, a través del diálogo con sus estudiantes, construyan problematizaciones situadas, atendiendo a las condiciones de la realidad contextual de los/as estudiantes.** Esto le permitirá a el/la docente realizar propuestas áulicas en la que se podrán visibilizar, cuestionar y contextualizar prácticas y formas de organización de las relaciones sociales que reproducen desigualdades. En consecuencia, esta mirada que plantea la acción educativa procura alentar posibilidades de otras miradas frente a lo conocido y lo dado. De esta manera, el análisis de estas **estrategias pedagógicas** utilizadas forman parte del acervo de las instituciones educativas de la modalidad, aportando a la construcción de un conocimiento original, valioso, democrático e interdisciplinario puesto en práctica a partir de diferentes propuestas integradoras para converger en proyectos de acción que sean viables de realizar.

Identidad de las instituciones educativas dentro del contexto de encierro

El ámbito educativo está condicionado por la estructura rigurosa del sistema penitenciario y la seguridad se torna prioritaria en el contexto donde funciona la escuela.

El funcionamiento de la escuela está caracterizado por dinámicas, diferencias y similitudes que se presentan en una institución dentro de otra y supone conjugar prácticas y marcos normativos entre el

33_ Colección: Pensar y hacer educación en contextos de encierro -Aproximaciones a un campo de tensión- Tomo I. Capítulo 2. Marginalidad, delito y pobreza: contextos de violencias y desigualdades. Pensar la educación en contextos de encierro : aproximaciones a un campo en tensión
34_ Esta idea está inspirada en la interpretación del Art. 2 de la ley 24.660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad.

sistema penitenciario y el sistema educativo. Sin embargo, en este complejo contexto la posibilidad de transformación debe estar siempre presente incluyendo aspectos sociales, culturales y éticos de los estudiantes de manera integral.

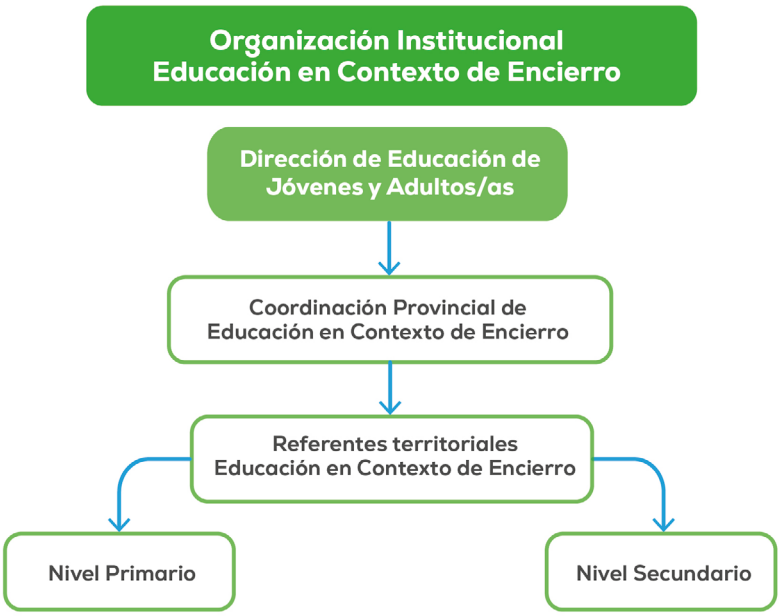
No obstante, en este escenario de tensiones, articulación y transformación se pone en relieve la mirada crítica de la cotidianeidad escolar en contexto de encierro donde el derecho a la educación sea promotor de políticas de justicia social.

En la provincia de Rio Negro, la educación en contexto de privación de la libertad se organiza institucionalmente en la órbita de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos/as, de quien depende la Coordinación Provincial de Educación en Contexto de Encierro.

Desde 2016 se realizaron distintas gestiones para efectivizar la incorporación de **referentes educativos territoriales** que puedan colaborar con las instituciones educativas y también con la organización y logística en articulación con el Servicio Penitenciario. Estos acompañan y articulan acciones del ámbito educativo con las autoridades del Servicio Penitenciario en cada uno de los establecimientos de Ejecución Penal de la provincia.

Perfil de los/as estudiantes en contexto de encierro

Las vulnerabilidades sociales, económicas y políticas que enfrentan los/as estudiantes privados de su libertad, los/as exponen a situaciones de exclusión que, en algunos casos, parten del paso frustrado por la escuela antes del ingreso al sistema penitenciario. Se multiplican historias de vida donde priman los abusos, la violencia, carencias afectivas y materiales, malos tratos, sufrimientos.



La necesidad de encontrar un espacio que ayude a sostener la vida dentro de la cárcel, tiene a la escuela como el ámbito en que se prioriza la realización de acciones que buscan contener y acompañar a quienes integran la comunidad educativa en este escenario complejo. Estas acciones posibilitan la escucha, la palabra, el diálogo y la participación.

Asimismo, en este proceso de construcción de vínculos, valores fundamentales de la persona como la autoestima, la tolerancia y la aceptación, comienzan a configurarse en el aula para atravesar la trama institucional y promover así la convivencia democrática y respetuosa, el diálogo intercultural de saberes y el pensar/se futuros posibles.

La construcción de la identidad docente en contexto de encierro

Como sostiene J. M. Barbier (1999), la **identidad** puede entenderse como las construcciones o representaciones que otros hacen de un sujeto (identidad construida por otro), y las construcciones que cada uno efectúa acerca de sí mismo (identidad construida por sí). Sin embargo, estas dos dimensiones de la identidad, si bien distintas, no son independientes, por cuanto la identidad personal se con-

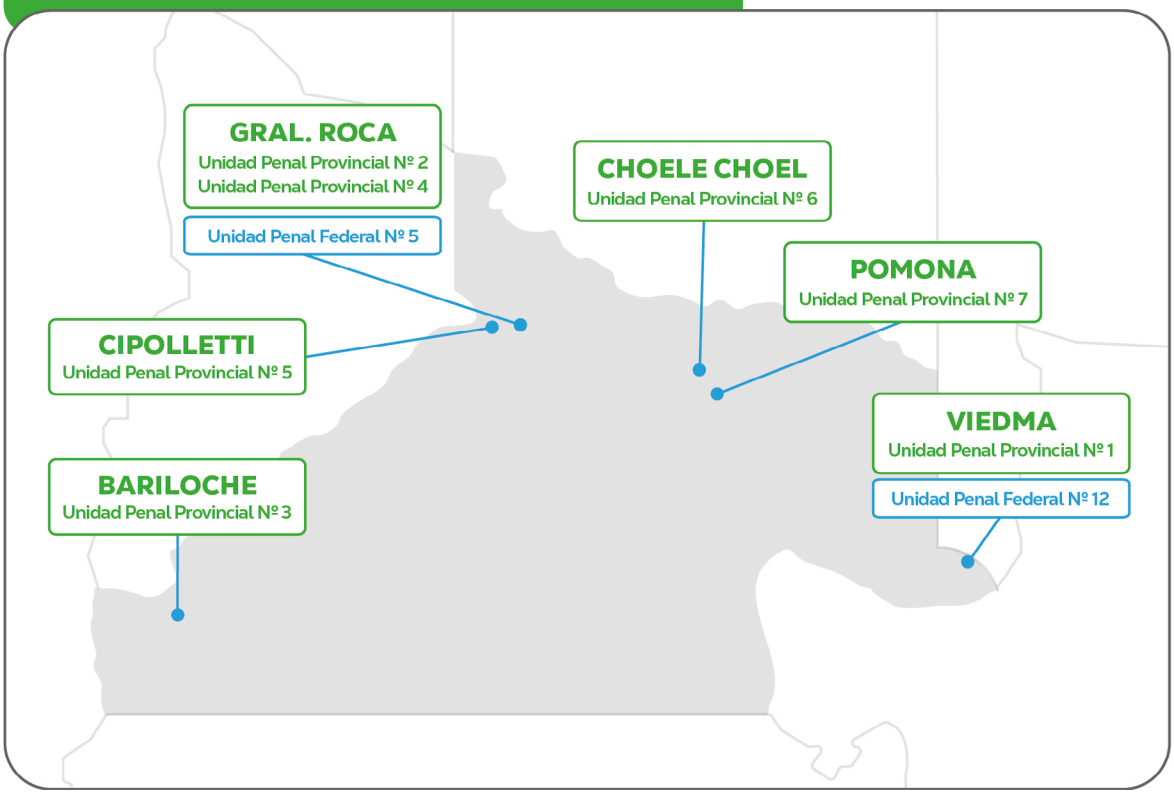
figura a partir de un proceso de apropiación y negociación subjetiva de la identidad social, es decir, de las categorías de pertenencia y por su ubicación en la relación con los otros. La identidad, entonces, se entiende como el resultado de relaciones complejas entre la definición que otros hacen del sujeto y la visión que él mismo elabora de sí. Por otra parte, también puede hablarse de la identidad como construcciones realizadas en torno a un estado deseable, versus una identidad entendida como construcción hecha a partir de un estado presente. En el primer caso se habla de "proyecto identitario" y en el segundo de "reconocimiento identitario".[35]

La construcción de identidades en la EDJA, en consonancia con la pedagogía decolonial, promueve la construcción de saberes desde el diálogo con el otro, la reflexión sobre y en la práctica desde una cosmovisión emancipadora.

En la práctica cotidiana con los/as estudiantes, los/as docentes construyen sentidos propios de la modalidad. El contexto complejo y particular que presenta la educación en contexto de encierro implica además de la construcción de conocimientos pedagógicos un conocimiento práctico, que incorpora estrategias que explícita o tácitamente orientan nuevos modos de "decir, hacer y ser", sostenidos en diferentes concepciones y marcos conceptuales.

En este mismo sentido, la identidad docente es entendida como una construcción política y social, que alude a aspectos individuales y sociales de un colectivo docente que trabaja en estas instituciones y presenta una permanencia y estabilidad en el tiempo. Pero también, la identidad es resultante de un proceso de permanentes interacciones que realizan los/as docentes con otros/as actores institucionales: agentes del Servicio Penitenciario, estudiantes privados de su libertad, compañeros docentes, directivos y supervisores de Educación, proceso que se da en una continua construcción o re-construcción.

MAPA PROVINCIAL CON LA DISTRIBUCIÓN DE UNIDADES PENITENCIARIAS



35_ Prof. Pérez, Anahí Ficha de Cátedra (2014) Carrera: Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro- Instituto de Formación Docente Continua Gral. Roca-Rio Negro

Oferta educativa ECE en Río Negro

En todas las instituciones penales de la provincia de Río Negro, existen distintas ofertas de Educación Primaria que dependen de las EEBAs y Secundaria (a través de Planes de estudios CENS y CEPJA), para la Educación de Jóvenes y Adultos/as.

Desde el año 2017, se incorporó a todas las Unidades Penitenciarias Provinciales de la jurisdicción el Plan de estudios CEPJA (Centro Educativo para Jóvenes y Adultos/as) para Educación Secundaria, adaptado a Educación en Contexto de Encierro, en consonancia con la Res. 118/10 CFE.

La organización de la escuela en contexto de encierro implica un trabajo articulado con el Servicio Penitenciario para la organización de los grupos, distribución y diagramación horaria, teniendo en cuenta la convivencia para garantizar la integridad física de quienes asisten a la escuela. En algunos casos también se trabaja con acompañamiento a las trayectorias para quienes no pueden asistir presencialmente al espacio educativo por cuestiones de convivencia o determinadas por la Justicia.

Los talleres laborales en contexto de encierro

Los talleres laborales de las Escuelas Primaria de Jóvenes y Adultos/as tienen como propósito capacitar profesionalmente a los/as estudiantes para que, de manera simultánea con la terminalidad educativa, puedan mejorar sus condiciones de acceso al trabajo, sea en relación de dependencia laboral o por medio del cuentapropismo o a través de asociaciones.

La oferta de talleres laborales es sumamente variada y está organizada por áreas de formación y por niveles: formación (básico), perfeccionamiento y especialización. A su vez, existen cursos diferenciados para adultos/as, en su gran mayoría, y para adolescentes y jóvenes en menor cantidad.

Los talleres se ofrecen en función de la demanda del contexto socio - económico - geográfico - cultural. Si bien en algunos casos perduran la orientación y el dictado de los mismos, existe la posibilidad de incorporar otros talleres por la generación de oficios nuevos, que reemplacen a ofertas obsoletas.

A partir de estas definiciones estratégicas, entonces, la ley reubica a la educación en el marco de un proyecto de inclusión social, que implica la combinación política de estrategias de redistribución de oportunidades educativas y de estrategias de reconocimiento de desigualdades y diferencias entre sus destinatarios y que superan el concepto de resocialización de la Ley Nacional N° 24.660.

En nuestra provincia los talleres laborales tienen una duración anual y se encuentran enmarcados en la Resolución N° 1753/18 CPE. En las distintas unidades penitenciarias de la provincia se encuentran activos talleres laborales con ofertas educativas vinculadas a las necesidades del mundo del trabajo, los cuales son evaluados anualmente a fin de fortalecer o reorientar la propuesta, realizando las modificaciones acordes a las necesidades para la inserción en el medio laboral.

2.7 Educación de Jóvenes y Adultos/as en Ruralidad

La gran extensión de la provincia de Río Negro y la ubicación de los grandes asentamientos poblacionales requiere de la existencia de establecimientos educativos alejados de las zonas urbanas. De acuerdo al glosario del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos: *"En términos demográficos, el ámbito rural se define en función de la cantidad de habitantes, de modo que aquellos territorios que tienen menos de 2000 habitantes se consideran rurales."* (INDEC, 2025)

Las escuelas rurales, alejadas de los centros urbanos, cuentan con estudiantes que suelen vivir en pequeños parajes o pueblos donde se desarrollan actividades agrícolas y/o ganaderas, entre otras. En las escuelas rurales se desarrolla una lógica educativa y social particular, donde la organización y las actividades de la comunidad adquieren especial importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los/as estudiantes y sus familias.

En este sentido, en palabras de Gallardo Gil (2011) "(...) ***la escuela*** *de contexto rural se encuentra también, (...) ante otro gran reto: irradiar la reconstrucción de formas de acción social comunitarias y constituirse en nexo de unión entre la comunidad y la Administración o 'la sociedad urban', sobre todo, en un medio que se suele caracterizar por la escasez de instituciones, evitando adoptar medidas tan desafortunadamente frecuentes como son: interpretar el mundo rural bajo la negación de su peculiaridad (y, por tanto, la negación de sus necesidades específicas), así como caer en la tentación de uniformar, no respetando la diversidad que vive y le aporta, riqueza a su escuela".* (Gallardo Gil, 2011).

En pequeñas poblaciones, siguiendo a Boix (2004): "*(...) el centro escolar es el único espacio cultural existente(...) Las acciones que se llevan a cabo aportan vitalidad al pueblo: actividades curriculares de los niños y niñas dentro del horario escolar, educación de adultos al atardecer, celebración de fiestas y/o festivales, modalidades de formación en áreas de entretenimiento, actividades extraescolares, etc. que conllevan la participación de la mayoría de los habitantes del pueblo y a la vez favorecen la vida social de la población."* (Boix, 2004).

El desarrollo de las propuestas educativas en el ámbito rural suele verse condicionado por la rigurosidad del clima en determinados momentos del año y por los inconvenientes para el traslado debido a la falta de transporte; considerando las distancias que muchos/as estudiantes deben recorrer para llegar a la escuela.

Los/as docentes rurales, más allá de lo estrictamente pedagógico, implícitamente poseen funciones orientadoras muy importantes en las familias de los/as estudiantes y en la comunidad toda. La práctica docente trasciende a la práctica pedagógica ya que considera también un universo de actividades, acciones y relaciones que configuran el campo laboral del maestro en ciertas condiciones institucionales y sociohistóricas.

Para Caldart (2004), la educación rural presupone que las personas que trabajan en el campo se organizan y asumen la condición de sujetos sociales, así como el trabajo y la cultura son matrices pedagógicas en la educación rural. Esto significa que los hombres y mujeres rurales son sujetos de sus conocimientos y acciones sociales, y debe valorarse su trabajo en el campo, así como sus conocimientos y prácticas culturales.

La propuesta curricular modular está enmarcada por principios epistemológicos, políticos y pedagógicos que promueven el diálogo intercultural de saberes y la crítica decolonial. En este sentido, los procesos de construcción de saberes, contextualizados y situados en la realidad territorial, favorecen una educación inclusiva, significativa y de reconocimiento de los diferentes contextos, particularmente del contexto rural.

La valoración y validación de saberes escolares y experienciales, así como la profunda reflexión sobre las prácticas pedagógicas y las relaciones presentes, resultan indispensables al momento de construir el espacio pedagógico y las propuestas educativas en estos espacios que son diversos y difieren de los ámbitos urbanos, teniendo, sin embargo una relación cercana con ellos.

La pluralidad de conocimientos que emanan de las distintas culturas y tradiciones presentes en el en-

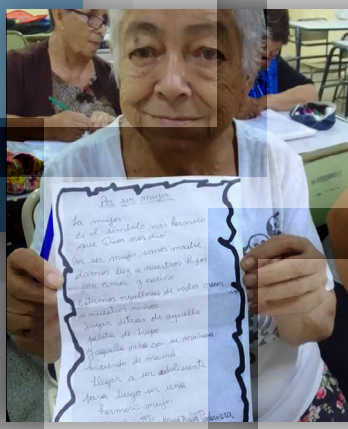
torno rural, generan lazos entre la escuela y la comunidad, enriqueciendo el proceso de enseñanza y de aprendizaje y dotándolo de significatividad y relevancia, contribuyendo al sentido de pertenencia de jóvenes, adultos y adultas que habitan la escuela rural.

















Capítulo III -

Hacia una propuesta de Estructura Modular para la enseñanza y el aprendizaje de la EDJA de NIVEL PRIMARIO

3.1 Estructura Modular para la enseñanza y el aprendizaje en la EDJA de Nivel Primario. La Visión Orientadora

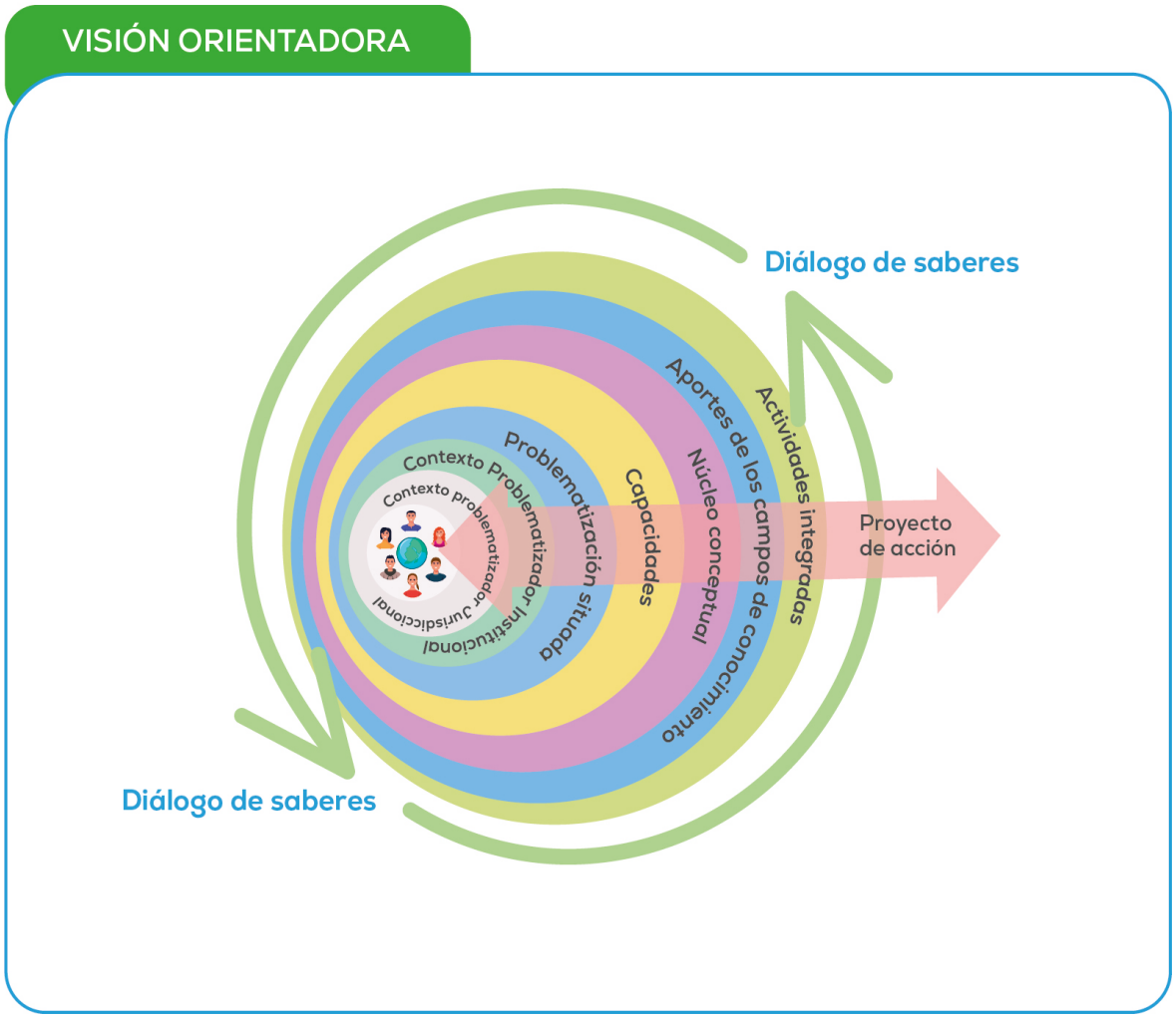
El Diseño Curricular propone un cambio de paradigma que invita a mirar la realidad con otros lentes, superando la mirada fragmentada para posicionarnos desde las complejas relaciones que se establecen entre los saberes, el conocimiento y el contexto. Ello, necesariamente, requiere contextualizar y resignificar 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 constituye 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.

VISIÓN ORIENTADORA



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 los/as estudiantes y los/as 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.

Siguiendo 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 la Resolución CPE 7779/23, se entiende como saberes experienciales[36] 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 ser validados y acreditados a partir de su reconocimiento, valoración e inclusión 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, visibilizando e 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, es decir, aquel corpus de categorías, conceptos y metodologías sistematizado y organizado, caracterizado 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 dan el marco de sentido a la propuesta pedagógica.** A partir de ellos, las problematizaciones situadas se construirán de manera democrática y participativa, y **los proyectos de acción** se podrán desarrollar como una forma de concretizar y/o aplicar los saberes apropiados.

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

Los conceptos que brindan 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. La propuesta parte de los ejes básicos para la EDJA, y se construye en forma transversal: educación y trabajo, interacciones humanas en contextos diversos, educación y ciudadanía.

Las EEBAs 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, con la realidad del contexto local-real,

36_ 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

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.

3.1.2 Hacia el concepto de Módulo

El módulo es el componente curricular que constituye una unidad de sentido, y organiza el proceso de enseñanza y de aprendizaje a partir del desarrollo individual y colectivo de capacidades. Esta unidad de sentidos está dada por la interpretación emancipadora de la realidad.

Los módulos son conjuntos de elementos que se integran para el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Sus componentes organizan diferentes instancias de la enseñanza y del aprendizaje de manera interdisciplinar. Por esta lógica de articulación, los módulos son unidades de acreditación integral, es decir que la evaluación no se focaliza solamente en el resultado del proceso de construcción de saberes, sino también en cada instancia que lo conforma. Sus principales componentes son: el contexto problematizador situado institucionalmente, las problematizaciones situadas y sus núcleos conceptuales, y los proyectos de acción. Todos ellos se construyen a partir del diálogo intercultural de saberes.

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, s**e 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

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

La estructura curricular modular está compuesta por **elementos que se interrelacionan de manera sistémica** a través de una **lógica espiralada**. Esas construcciones conceptuales que componen el módulo se relacionan entre sí con cierto grado de especificidad. Cada uno de los componentes refiere a una idea más focalizada que la anterior, así, su desarrollo conceptual se sustenta en el componente precedente. Este proceso se denomina Proceso de Especificación Curricular. En este sentido puede decirse que su característica principal es la “especificación”.

Esta condición implica que los componentes de la estructura del currículum jurisdiccional son instancias situadas y de construcción participativa y democrática, en las que los protagonistas definen la propuesta pedagógica.

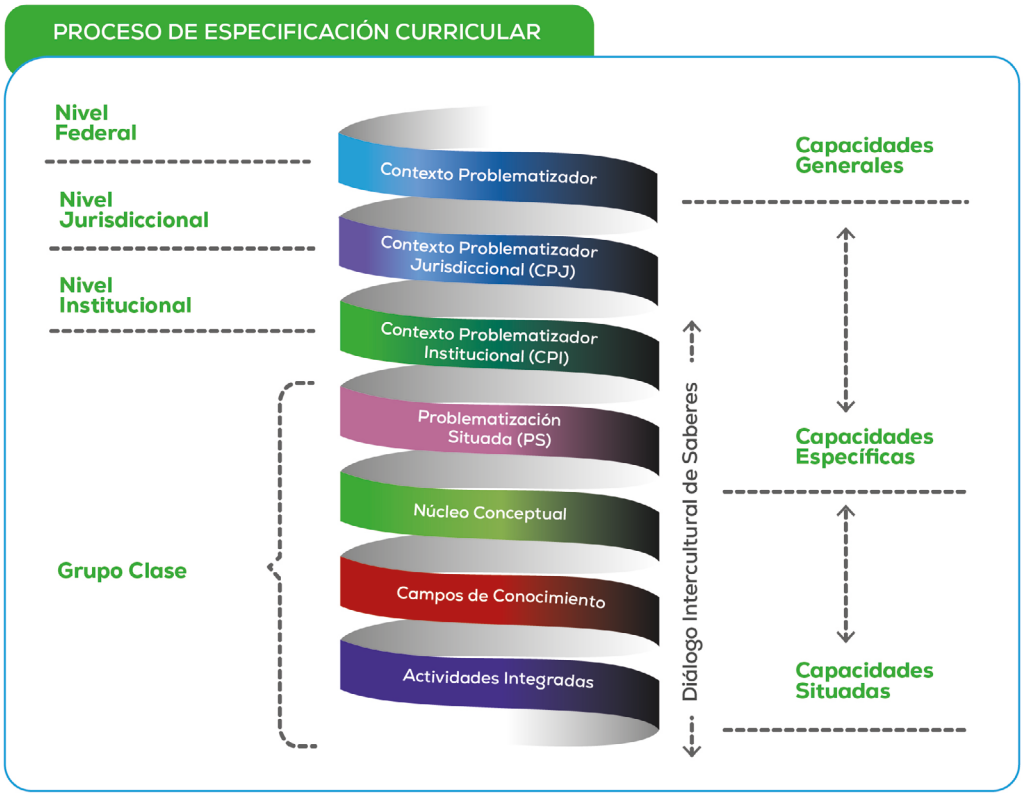
Esta estructura se conforma por módulos, entendiendo los mismos como unidades de sentido, integrados por diferentes elementos que se relacionan, organizan y articulan para el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Esto se sustenta con un abordaje interdisciplinar con perspectiva decolonial. Así, al ser el componente curricular que organiza las prácticas de la enseñanza y posibilita la construcción de aprendizajes, el módulo es evaluable y acreditable[37]. Sus componentes estructurantes son: el Contexto Problematizador Situado institucionalmente (marco referencial que engloba la propuesta), las Problematizaciones Situadas y los Proyectos de Acción, el Núcleo Conceptual y las Capacidades.

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

37_ La definición de módulo se estableció en la Resolución del CPE No 7779/23 (Anexo II).

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 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 y la definición de las problematizaciones situadas y los núcleos conceptuales, precisando para cada uno de los tres ciclos de formación las capacidades específicas y situadas, elaboradas de manera participativa, que den cuenta de los saberes construidos.

Este es un recorrido que se define en términos de proceso, con instancias de retroalimentación, análisis y reflexión constantes; es espiralado, de especificación ascendente y descendente en el que en cada una de estas instancias implica un grado de mayor profundización, y en el que el sujeto (estudiantes y docentes) es el centro desde donde se elabora la propuesta. Es allí en donde se desarrolla la propuesta para la enseñanza, se establecen las definiciones de qué se va a enseñar, cómo y cuándo.



Como puede visualizarse en el esquema, el proceso de especificación curricular se produce a través de una lógica espiralada, característica que describe la construcción de un entrelazamiento de cada uno de los componentes, en un ida y vuelta en cada una de las instancias, de manera tal que se revisa, analiza y resignifica constantemente cada uno de ellos (lo que puede favorecer cambios y ampliaciones conceptuales, nuevas direcciones a partir de la incorporación de Aportes de los Campos de Conocimiento) y la relación conceptual que establecen. Esto quiere decir que no es un proceso estanco, sino que permite ir y venir revisando cada instancia, de acuerdo a la construcción de los aprendizajes.

Este proceso implica, por un lado, una lectura de la realidad -nacional, regional, zonal, institucional- de manera situada. Ello requiere de un posicionamiento activo, por parte de los sujetos, en una doble vía de transformación: de la realidad misma y de los sujetos que en ella se inscriben. Por otro lado, el desarrollo conceptual se realiza desde la problematización como forma de abordar la realidad compleja. 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 los/as estudiantes y del colectivo que conforman.

La construcción de una propuesta pedagógica en el marco de la especificación curricular reafirma que se trata de un proceso de construcción colectiva que revaloriza al sujeto y a su contexto, a través de un diálogo intercultural de saberes que implica la visibilización de otras cosmovisiones, de otras maneras de explicar el mundo. Esta es la base de la propuesta pedagógica para la Modalidad de Jóvenes y Adultos/as: una pedagogía crítica decolonial.

3.3 Los componentes del módulo

3.3.1 Contextos Problematizadores Jurisdiccionales

Los contextos problematizadores definen el marco de sentidos a partir del cual se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, consustanciados en la relación educativa. Son definidos como una construcción social, un recorte de la trama compleja con la que se percibe la realidad a nivel jurisdiccional, nacional, latinoamericano y mundial.

Los contextos definidos en las resoluciones federales fueron reagrupados en seis tríadas, luego de un proceso de consulta y participación, por parte de las escuelas. Estas tríadas dan 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. En este sentido, fueron planteados de acuerdo a la identificación de escenarios que son representativos y relevantes para la construcción y desarrollo de saberes significativos.

Estas conceptualizaciones sobre aspectos de la realidad se definen a partir de **categorías complejas** relacionadas en torno a problemáticas que están explicitadas en el documento "Hacia la estructura curricular de la educación permanente de jóvenes y adultos/as" -aprobado en la mesa federal de la EPJA en noviembre de 2011- y se inspiraron en la resolución del CFE N° 254/15. Estas categorías fueron redefinidas y reagrupadas a nivel jurisdiccional en seis **tríadas**, en el marco del trabajo que la Comisión Curricular Mixta[38] ha realizado con el aporte participativo de la Comunidad Educativa de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos/as de la provincia de Río Negro (docentes, equipos directivos y supervisores), a través de distintas actividades llevadas a cabo a partir del desarrollo de talleres, encuentros, capacitaciones presenciales y virtuales.

Para esto es importante que los/as estudiantes transiten los seis contextos durante su trayectoria educativa, de manera tal que puedan tener diversos enfoques para lograr aprendizajes significativos. En este punto, resulta relevante hacer mención a la Res. CPE 7779/23, en la que se especifica, en su Anexo II[39], que los contextos fueron conformados a partir de la definición de cada una de las categorías que se relacionan conceptualmente en tríadas, articulación que favorece el abordaje de la realidad.

Así, los contextos que presentamos en el Anexo I de este Diseño Curricular permiten el desarrollo de las propuestas pedagógicas, en un marco epistemológico decolonial a través de una pluralidad de sentidos y desde tres categorías conceptuales complejas. Éstas posibilitan la construcción de saberes para comprender procesos sociohistóricos desde diversas perspectivas. La relación establecida entre estas categorías, no debe tomarse como una única forma de organización. Asimismo, una misma problemática podría ser abordada desde varios contextos problematizadores posibles, dando a esa situación diferentes enfoques que enriquezcan los saberes. Se trata, entonces, de abordar con el cuidado epistemológico y teórico y los elementos necesarios la realidad social de la cual formamos parte.

38_ Comisión Curricular Mixta constituida por Referentes técnico-pedagógicos del Ministerio de Educación y Derechos Humanos y referentes de UnTER.
39_ Res. CPE 7779/23. Anexo II. Visión Orientadora. Componentes del Módulo. Problematizaciones situadas.

No obstante, en la construcción y en el desarrollo de las propuestas que se elaboren es factible que, por necesidades pedagógicas, alguna de las categorías de las otras tríadas pueda aportar a la tríada que compone el contexto problematizador para ese módulo. Teniendo en cuenta que las/os estudiantes en su trayectoria educativa deben atravesar todos los contextos.

Desde la perspectiva **crítica decolonial** que estamos abordando, los contextos problematizadores son pluriversales. Con esta base teórica, debe construirse la propuesta pedagógica tal como lo define Escobar (2014): "...entendiendo al pluriverso como conformado por una multiplicidad de mundos mutuamente entrelazados y co-constituidos pero diferentes"[40]. Así, los contextos son entendidos como un conjunto de diversidades, una instancia de apertura a las diferentes cosmovisiones, de plurisentidos, de visibilidad de otros modos de explicar el mundo y de construir consensos por parte de los integrantes de la comunidad.

Los contextos problematizadores **jurisdiccionales** son el marco que le da sentido a las propuestas modulares para la modalidad. Son producto de una construcción provincial que, al elaborar las propuestas pedagógicas, son resignificados a través de la escritura de los contextos problematizadores institucionales.

Así, los Contextos Jurisdiccionales brindan los elementos para que los **Contextos Institucionales** sean definidos, a partir de la construcción colectiva y participativa, de acuerdo a la realidad concreta a nivel zonal, regional e institucional en la que se encuentra la escuela. El Contexto Problematizador Institucional otorgará las definiciones conceptuales, epistemológicas y los significados propios para la construcción de los componentes del módulo: las Problematizaciones Situadas, los Proyectos de Acción y los Núcleos Conceptuales.

> Esta **interrelación entre los componentes del módulo** definida por el **proceso de especificación curricular** expresa: "De esta manera, al percibir el mundo social y ecológico como un sistema abierto de círculos concéntricos interconectados, se puede avanzar en su comprensión y transformación mediante una doble vía: una, que va desde el entorno específico donde las personas jóvenes y adultas desarrollan los procesos de aprendizaje hacia contextos más englobantes, y la otra que se aproxima al entorno institucional/jurisdiccional desde el contexto nacional, latinoamericano y mundial"[41].

Los contextos problematizadores construidos jurisdiccionalmente están conformados a partir de las siguientes tríadas de conceptos:

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

40_ "Escobar, A. (2014) Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre el desarrollo, territorio y diferencia. Ed. UNAULA. Medellín."
41_ Hacia la estructura curricular modular de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento aprobado en general por la mesa federal de la EPJA en Noviembre de 2011 (pp.21-22)

El desarrollo conceptual de cada uno de los seis Contextos Problematizadores Jurisdiccionales está desarrollado en el Anexo I del presente Diseño Curricular.

Selección y organización de los Contextos Problematizadores Institucionales en la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos/as rionegrina

Con la participación de las escuelas de la Modalidad Primaria de Adultos/as de Río Negro se ha realizado la elección y selección de los CPI, a fin de organizarlos, unificando el abordaje de forma simultánea en todas las EEBAs. Con los datos obtenidos[42] a partir de la consulta realizada **se determinó a nivel jurisdiccional el orden en el que serán abordados cada uno de los Contextos Problematizadores Jurisdiccionales, en un orden que se vuelve a repetir a partir del año 3**, quedando organizados de la siguiente manera:

AÑO	TRIMESTRE	CONTEXTO PROBLEMATIZADOR JURISDICCIONAL (tríada)
AÑO 1 **2024** **(AÑOS PARES)**	1° Trimestre	Desarrollo-Naturaleza- Salud
	2° Trimestre	Emancipación-Organización Comunitaria-Trabajo
	3° Trimestre	Diversidades-Cultura-Sociedad
AÑO 2 **2025** **(AÑOS IMPARES)**	1° Trimestre	Economía-Inequidad-Derechos
	2° Trimestre	Identidades-Géneros-Diversidades
	3° Trimestre	Comunicación-Ciencia-Tecnología

Esta elección realizada por el Territorio, permite unificar los CPJ, y que a partir del mismo contexto para todas las escuelas, la tarea de cada EEBA será situarlo al contexto real de su escuela, con la elaboración conjunta del Contexto Problematizador Institucional.

3.3.2 Contextos Problematizadores Institucionales

Los contextos problematizadores institucionales son los contextos jurisdiccionales redefinidos según la realidad zonal, regional e institucional en la 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 de saberes y la conversación como estrategia metodológica.

Al inicio de cada trimestre, la comunidad educativa en conjunto analizará el contexto problematizador jurisdiccional correspondiente, 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.

42_ Se ha determinado a nivel jurisdiccional el orden en el que serán abordados por trimestre cada uno de los Contextos problematizadores jurisdiccionales, a partir de la votación de las instituciones educativas y equipos supervisivos de la modalidad. DATOS FINALES SELECCIÓN DE CONTEXTOS.pdf

Los contextos problematizadores institucionales deberán ser incorporados al Proyecto Educativo Institucional (PEI) que se haya elaborado, de modo que todos/as los/as integrantes de la comunidad educativa tengan acceso a las seis tríadas. Teniendo en cuenta la movilidad de los/as docentes que caracteriza la Modalidad, la definición de los contextos en el PEI permite que quienes se van incorporando a la institución en el transcurso del ciclo lectivo puedan apropiarse de la propuesta pedagógica ya construida y sus sentidos. 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.

En su trayectoria educativa, los/as estudiantes deben transitar los seis contextos problematizadores jurisdiccionales, en módulos que se desarrollarán, evaluarán y acreditarán en cada trimestre. Una vez definido el contexto problematizador jurisdiccional (CPJ) para cada trimestre del ciclo lectivo, la institución educativa tiene la tarea de organizar su propuesta pedagógica de manera colaborativa. En este sentido, la elaboración del contexto problematizador institucional (CPI) es un trabajo participativo entre el equipo directivo y docentes[43] (docentes de sección, docentes del espacio estético expresivo y maestros/as especiales de talleres laborales).



En el avance del ciclo lectivo, los/as estudiantes, como miembros de la comunidad educativa, pueden aportar en la construcción para el enriquecimiento del CPI.

Situar el contexto jurisdiccional es caracterizarlo a partir de la realidad de la comunidad educativa en general y de la institución en particular. Para esto es necesario que tanto los equipos directivos como así también todos/as los/as docentes participen, ya que cada uno/a desde su rol realiza su aporte en la construcción de la identidad institucional. A partir de las diversas miradas y de un análisis colectivo, se definirán las características que identifican su propia realidad, partiendo del diagnóstico institucional y en función de los contextos que forman la tríada.

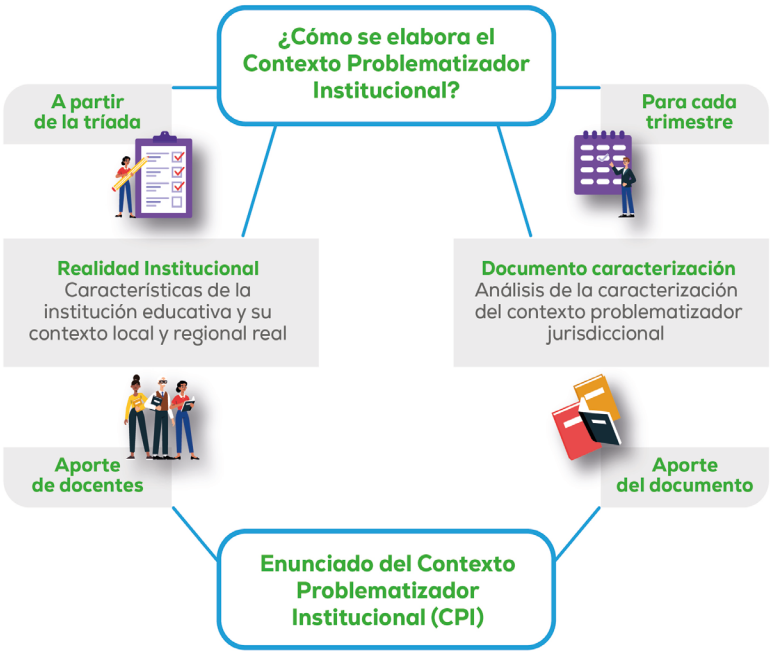
Los Contextos Problematizadores Institucionales (CPI):

- Establecen de manera situada y concreta las definiciones de las categorías de la tríada, proceso que favorece la construcción de sentidos y da significatividad a la propuesta pedagógica trimestral.
- Deben vincular las categorías entre sí de manera tal que, a partir de un enfoque sistémico, definan un escenario y aspectos de la realidad social, política, económica y cultural en la que está inmersa la comunidad educativa.

43_ A los fines de simplificar la lectura, por docentes de la EDJA, nos referimos a los/as docentes de sección, docentes de estético expresivo y maestros/as especiales de talleres laborales.

- Son una breve caracterización de la realidad local, a partir de la utilización de las tres categorías que conforman la tríada.
- Tienen como objetivo dar un marco conceptual y de sentidos a la propuesta pedagógica del trimestre, teniendo en cuenta que es una apropiación del CPJ.

La elaboración del contexto problematizador institucional es un trabajo colectivo, de debate y reflexión, así como de definiciones conceptuales que darán el marco de sentidos para la definición y la escritura, también colectiva, de los demás componentes que conforman la propuesta pedagógica que se desarrollará en cada módulo.



A partir del contexto problematizador jurisdiccional (CPJ) de cada trimestre del ciclo lectivo, la institución educativa tiene la tarea de organizar su propuesta pedagógica de manera colaborativa. En este sentido, la elaboración del contexto problematizador institucional es un trabajo participativo entre el equipo directivo y docentes (docentes de sección, docentes del espacio estético expresivo y maestros/as especiales de talleres laborales).

En síntesis:

Estos son los pasos necesarios para la elaboración del Contexto Problematizador Institucional.

- **Establecer de manera situada y concreta las definiciones** de la tríada, promoviendo la construcción de sentidos y significatividad a la propuesta pedagógica trimestral.
- **Vincular las categorías entre sí,** de tal manera, que a partir de un enfoque sistémico, se definan un escenario y aspectos de la realidad social, política, económica y cultural en la que está inmersa la propia comunidad educativa.
- No se trata de un desarrollo acerca de una problemática en particular, ni un diagnostico institucional, sino de **una breve caracterización de la realidad local, a partir del abordaje de las tres categorías del CPJ.**
- El **CPI** es una apropiación del **CPJ**, por lo cual el objetivo del CPI es dar a la propuesta pedagógica un marco conceptual y de sentidos, **situado**.

3.3.3 Problematizaciones Situadas

Las Problematizaciones Situadas son enunciados que expresan situaciones, dilemas, conflictos del conocimiento, intereses de los/as estudiantes y la comunidad educativa, construidos desde el diálogo intercultural de saberes. Ellas implican la inclusión de otras cosmovisiones, otras concepciones acerca de cómo se construye el conocimiento, y saberes propios de culturas que forman parte del entramado social.

Este componente del módulo, que es un recorte situado y contextualizado de la realidad, es el punto de partida desde el cual se desarrollará la propuesta pedagógica y didáctica. Mientras el CPI le da el marco de sentidos, la PS condensa los elementos conceptuales que se trabajarán a lo largo del trimestre, expresa el interés colectivo y es significativa para el grupo clase.

De este modo, se propone que los/as estudiantes se conviertan 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 en un trabajo interdisciplinar que puede devenir 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 gnoseológico.

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 que se desarrollarán los núcleos conceptuales y los correspondientes aportes de los campos de conocimiento.

Estas se construyen de manera cooperativa entre docentes, estudiantes y la comunidad, a partir de un trabajo disciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar 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).

Es importante remarcar que esta propuesta construida a partir de una Problematización Situada no tiene como finalidad última dar soluciones a la misma. Esta sería el motor que impulsa a los/as estudiantes y docentes a investigar, conocer su realidad local para problematizarla, comprenderla y abordarla.

Para el desarrollo conceptual de las PS es posible pensar en construcciones metodológicas que implican creatividad y diversidad 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.

La Problematización Situada resulta ser, entonces, una construcción que incluye aspectos de la realidad contextualizada y es elaborada por docentes y estudiantes a partir de aquellas temáticas que les

ocupan. Ellos/as construyen un enunciado en donde se conjugan sus interrogantes, historias de vida, saberes y conocimientos experienciales, marcos conceptuales anteriores y cosmovisiones diversas sobre explicaciones posibles a dicha problemática.

Consideraciones para la construcción de la Problematización Situada:

Elaborar una propuesta pedagógica a partir de la PS habilita pensar y proyectar múltiples actividades, entre ellas la planificación y concreción de Proyectos de Acción.

Para la construcción de la PS se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

Indagar cuáles son los intereses y motivaciones de los/as estudiantes y de los/as docentes.

Garantizar la intervención de los/as profesores/as de los espacios curriculares, preceptores y referentes de los diferentes espacios escolares (TIC, biblioteca entre otros)

Propiciar el diálogo intercultural de saberes que visibilice diferentes cosmovisiones

Promover la conversación como estrategia metodológica, en el marco del diálogo intercultural de saberes, a partir de actividades planificadas para la interacción docente-grupo.

Las problematizaciones situadas (PS) deben redactarse de modo tal que posibiliten:

Interrogarse, debatir y responder sobre la realidad propia, a partir del planteo de problemas genuinos, que impulsen a reflexionar sobre los distintos aspectos que surjan en o a partir de dicha enunciación.

Interpelar la realidad de los/as estudiantes y de los/as docentes para pensarse como sujetos y reflexionar sobre su contexto y la posibilidad de cambio

Una articulación y un desarrollo conceptual que promueva el trabajo interdisciplinar

3.3.4 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.

Su planificación y desarrollo forman parte de la propuesta pedagógica, es decir que al igual que las Problematizaciones Situadas, son 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.

A través de su desarrollo 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 favorezcan el 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.

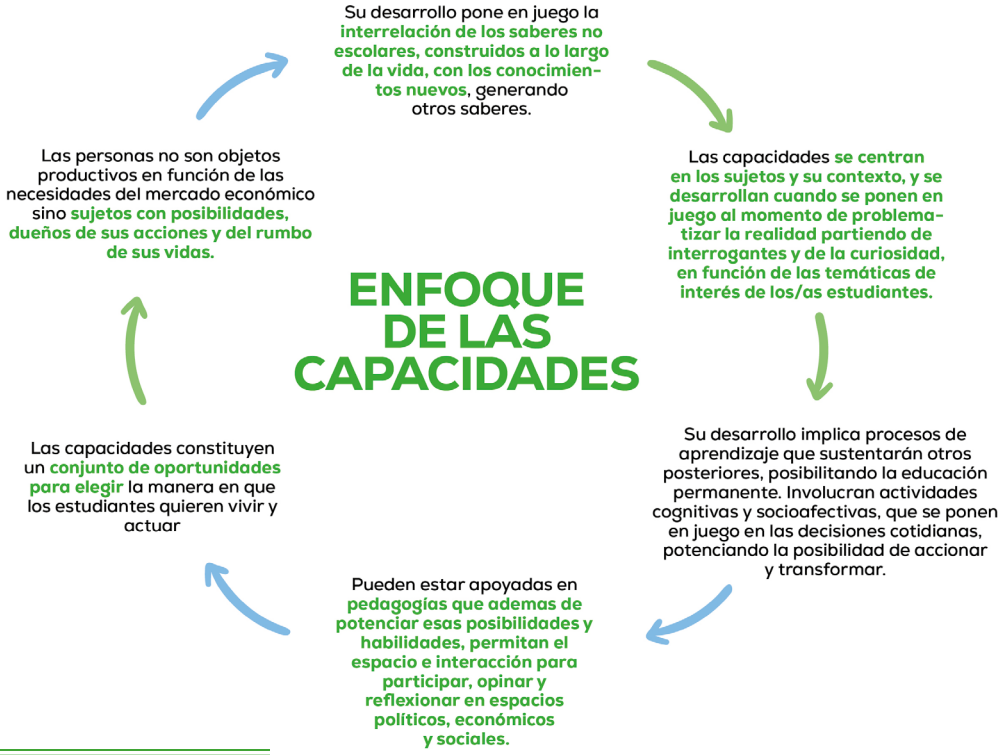
De esta manera, los proyectos pueden tener influencia en el territorio con un trabajo de extensión educativa, de presencia en la comunidad. Son espacios de encuentro que propician la articulación, el trabajo colaborativo y favorecen el fortalecimiento de los lazos entre los diferentes actores institucionales,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

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.

3.3.5 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.

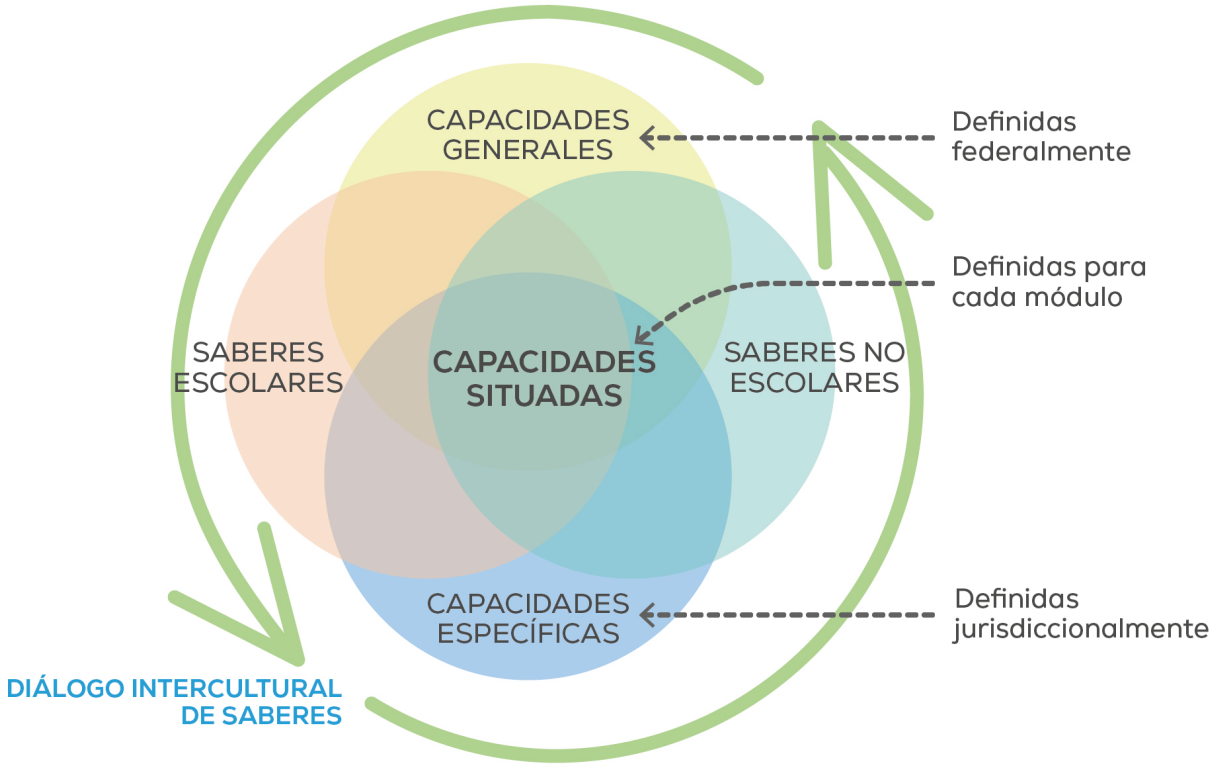
La construcción de saberes se realiza a partir de la relación y la articulación de los conocimientos con prácticas sociales que se caracterizan por ser socialmente productivas, políticamente emancipadoras, culturalmente inclusivas[44] (Cullen, 2009) y ecológicamente sustentables. En este sentido, y considerando las Resoluciones del CFE N° 118/10, 254/15 y los documentos federales elaborados para la construcción de Diseños Curriculares Modulares de la Modalidad, el concepto de **aprendizaje** y el proceso de construcción de saberes socialmente significativos enlazan 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 complementaria de dos tipos de **saberes:** aquellos que provienen de las experiencias de vida, y los escolares o académicos.



44_ 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.

Las capacidades así entendidas, se fundamentan en saberes socialmente productivos y significativos, en el sentido que le da Lidia Rodríguez[45] cuando señala que estos no sólo se vinculan al trabajo, sino también a otro tipo de saberes como los de integración social y responsabilidad ambiental. Se trata de aquellos saberes que permiten organizar colectivos, adaptarse a situaciones cambiantes, analizar coyunturas en términos políticos, entre otros.

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



Es decir, las capacidades son enunciados que expresan procesos cognitivos individuales y colectivos. Estos procesos se definen como **capacidades generales,** acordadas a nivel federal, con un grado de amplitud conceptual que les permite caracterizar saberes comunes para todo el territorio nacional. A su vez, la provincia de Río Negro las redefine como **capacidades específicas** para cada ciclo, haciendo foco en aquellas potencialidades a desarrollar atendiendo a las características propias de la jurisdicción, en términos sociales, políticos, económicos, culturales, tecnológicos y ambientales, entre otros. Por su parte, las **capacidades situadas** corresponden al módulo e implican una focalización conceptual de las específicas, y se construyen desde el territorio, a partir de saberes escolares y de aquellos considerados como no escolares: experienciales, ancestrales, del sentido común, en un marco de diálogo intercultural de saberes.

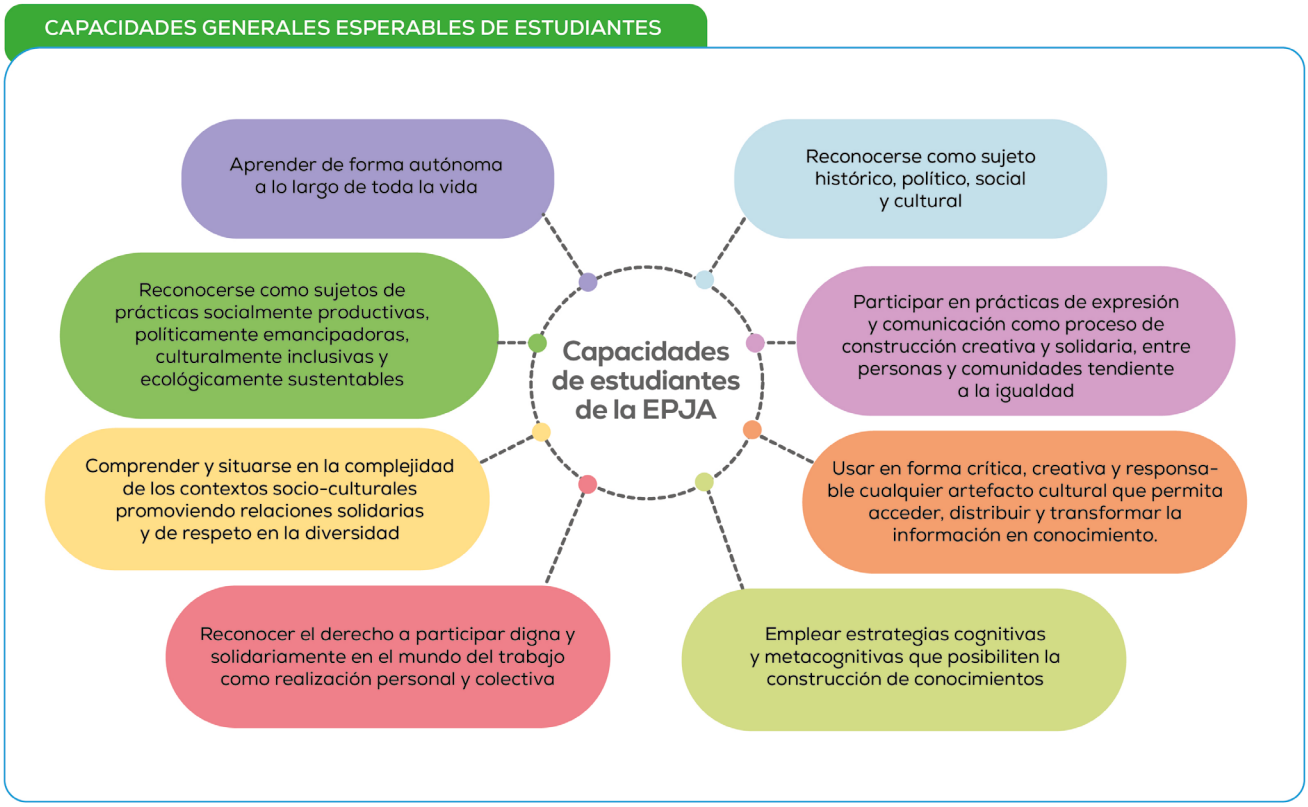
3.3.5.1 Capacidades Generales

Las capacidades generales, elaboradas en las mesas federales y consolidadas a través del Consejo Federal de Educación, promueven el pensamiento crítico y reflexivo que permite a los/as estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos/as 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.

45_ Rodríguez, L. (2011) Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos en *Revista Decisio N°30 Septiembre - Diciembre 2011. Crefal.*

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:



3.3.5.2 Capacidades Específicas

Este término refiere a enunciados que expresan la construcción y desarrollo de operaciones intelectuales, de haceres prácticos, de aspectos socio-afectivos, por parte de los/as estudiantes. Son el resultado de un desarrollo conceptual jurisdiccional colaborativo y participativo por parte del territorio, siguiendo el proceso de especificación curricular[46].

Las capacidades específicas expresan de manera más concreta las potencialidades que definen las capacidades generales. Esto posibilita la creatividad, la retroalimentación constante y permite dimensionar aspectos más focalizados en la construcción de los saberes.

Las emociones, los sentires y los vínculos son construcciones culturales. Este posicionamiento entiende que la escuela no puede escindir lo cognitivo-académico de lo socio-afectivo. Se trata de promover una escuela que favorezca la construcción de herramientas cognitivas (pensares, sentires y haceres) para el desarrollo de saberes. Una **pedagogía del cuidado** que haga de la escuela un lugar de **pertenencia,**

46_ El proceso de especificación curricular es el recorrido de construcción de la propuesta pedagógica modular que parte del Contexto Problematizador Institucional, que da marco a la Problematización Situada, que requiere del Núcleo Conceptual con sus Actividades Integradas para su desarrollo pedagógico. De la misma manera, las capacidades, por ser parte del proceso educativo, también atraviesan un proceso similar. De las capacidades generales, la jurisdicción construyó las específicas, y culmina con la enunciación de las Capacidades Situadas, que proponen el desarrollo de saberes conforme las características e intereses concretos, situados, de los sujetos de la EPJA.

en el cual la autonomía y la emancipación de los sujetos de la educación posibilitan la transformación social, individual y colectiva.

Las capacidades específicas propuestas se encuentran organizadas con cierta progresión en base a diferentes grados de complejidad en los distintos ciclos.

En este sentido, estas capacidades explicitan procesos de profundización y de ampliación de los saberes en la escuela primaria de la EDJA, presentando las siguientes características:

- Pueden ser desarrolladas en cualquiera de los seis contextos problematizadores definidos jurisdiccionalmente.
- Una capacidad puede vincularse con diversos campos de conocimiento. No están asociadas a un campo específico.
- La construcción y desarrollo de las capacidades conforman un proceso espiralado que implica la inclusión de la misma capacidad del ciclo anterior en el subsiguiente.
- Pueden ser desarrolladas 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 los itinerarios de planificación de secciones múltiples en conjunto con el Espacio Estético Expresivo y los Talleres Laborales.
- Orientan la toma de decisiones en relación a la validación de saberes y la trayectoria de los/as estudiantes en relación a su tránsito por los ciclos de formación.
- Caracterizan los procesos de construcción de saberes de los ciclos, con la progresividad correspondiente.
- Son un parámetro que permiten autoevaluar la propuesta y determinar la correspondencia conceptual y temática con las capacidades situadas definidas, una vez construida la propuesta pedagógica modular y su correspondiente planificación (módulo trimestral) en todas sus instancias: contexto, problematización, núcleo conceptual y capacidades situadas.

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.**	Identificar las diversas formas de ejercer los derechos y deberes individuales y colectivos como ciudadanos/as partícipes de una sociedad democrática.	Identificar situaciones de vulneración de derechos y reconocer los medios que garantizan la protección jurídica, individual y colectiva.
Reconocer diversas identidades **culturales** con sus expresiones, lenguas, costumbres y cosmovisiones, en el marco de la interculturalidad crítica, no carente de conflictos.	**Comprender** el proceso de construcción de la memoria colectiva, no carente de conflictos, compuesta por diversas **representaciones culturales,** expresiones, lenguas, costumbres y cosmovisiones en el marco de la interculturalidad crítica.	Participar en diversos espacios de socialización, ampliando de manera crítica el conocimiento, compartiendo ideas, y costumbres, tradiciones que conforman la diversidad cultural, no carente de conflictos, en el marco de la interculturalidad crítica.
Reconocer **el trabajo** (remunerado o no) como actividad social transformadora de la humanidad, y del ambiente, espacio vital para el presente y las futuras generaciones.	Reconocer e identificar las relaciones sociales laborales y sus diferentes formas y tipología que adquiere el trabajo.	Identificar e interpretar críticamente las desigualdades y diferencias sociales producidas por la desigual distribución de la riqueza generada por el trabajo individual y colectivo.
Identificar los saberes construidos y las propias estrategias de aprendizaje, como parte de un proceso de retroalimentación.	Socializar los saberes construidos y las estrategias de aprendizaje, individuales y colectivas, como parte de un proceso de retroalimentación.	Utilizar y aplicar los saberes construidos y las estrategias de aprendizaje, individuales y colectivas de manera planificada y auto-evaluativa como parte de un proceso de retroalimentación.
Identificar preguntas, relacionando los interrogantes y los datos en el marco de la **problematización como proceso cognoscitivo.**	Identificar y aplicar estrategias de resolución en el marco de la **problematización** como proceso cognoscitivo.	Conceptualizar y modelizar el planteo y resolución de problemas como proceso cognoscitivo aplicable a diversas situaciones de la vida cotidiana.

Escuchar activamente y participar en diálogos y debates entre adulto/as expresando sus puntos de vista de manera respetuosa.	Expresar y construir sus opiniones, argumentaciones y posturas a partir del diálogo, expresando sus puntos de vista de manera respetuosa.	Generar y participar en acciones para cuestionar y transformar la realidad cercana expresando en forma individual y colectiva sus puntos de vista de manera respetuosa.
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.
Reconocer las **normas** que regulan el lenguaje escrito y oral.	Escribir respetando normas del lenguaje escrito y oral (gramática y ortografía) que permiten adecuar paulatinamente la comunicación escrita a las pautas de uso colectivo.	Revisar sus producciones escritas y orales, y las de otros, respetando las normas del lenguaje (gramática y ortografía).
Escribir textos de estructura simple y reconocer diferentes tipologías textuales (orales y escritas) y paratextos con 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.
Reconocer el **ambiente** como la totalidad resultante de interacciones entre el sistema ecológico y el socioeconómico, con sus tensiones, y como espacio vital para el presente y las futuras generaciones.	Reconocerse y analizarse en las relaciones humanas con y en el ambiente, y la incidencia de los diferentes modelos de desarrollo en tensión.	Proyectar e implementar acciones para concientizar sobre la incidencia de las actividades socioculturales y productivas en el ambiente, considerando los diferentes modelos de desarrollo en conflicto.
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, teniendo en cuenta las diferentes cosmovisiones.	Construir argumentaciones, representaciones o modelos que expliquen los fenómenos de la naturaleza y sus causas y efectos, teniendo en cuenta las diferentes cosmovisiones.

Reconocer las dimensiones biológica, psicológica, social, afectiva y ética del ser humano; en el marco de cuidado y respeto de la propia corporalidad y del cuerpo de otros y otras.	Identificar la relación entre el cuerpo humano y la salud (física, psíquica, emocional, social) como estado de bienestar, en el marco del cuidado y el respeto por la propia corporalidad y del cuerpo de otros y otras	Participar en el diseño e implementación de acciones vinculadas a la generación de hábitos para una vida saludable, individual y colectiva, en el marco de cuidado y respeto del propio cuerpo y del cuerpo de otros y otras.
Reconocer la **tecnología** en sus diversos usos cotidianos y en diferentes culturas. Los recursos, dispositivos, programas y herramientas tecnológicas.	Analizar las características y los diversos usos de los recursos tecnológicos, dispositivos, programas y herramientas en relación con las necesidades vitales y el consumismo.	Reflexionar críticamente sobre la utilización de diversos recursos tecnológicos, procesos, dispositivos, programas y herramientas, de acuerdo a las necesidades vitales y el consumismo.
Reconocer, analizar y resolver situaciones que involucran relaciones, operaciones y cálculos, de manera pertinente.	Valorar la pertinencia de las operaciones y cálculos, relaciones y propiedades para el desarrollo y la resolución de situaciones.	Establecer relaciones, utilizar las operaciones y cálculos y resolver situaciones de manera pertinente, creativa y autónoma.
Identificar e **interpretar** situaciones geométricas, numéricas y estadísticas **presentes en la realidad cotidiana.**	**Identificar, interpretar e intervenir** en situaciones geométricas, numéricas y estadísticas **presentes en la realidad cotidiana.**	**Identificar, interpretar, comparar, intervenir y crear** situaciones geométricas, numéricas y estadísticas **presentes en la realidad cotidiana.**
Identificar las distintas formas **comunicativas y los medios de comunicación social, redes e inteligencia artificial**, en contextos diversos: políticos, culturales, religiosos, étnicos, sociales, de género (LGTB+), entre otros.	Reconocerse como sujeto que comunica y produce sentidos en contextos diversos: políticos, culturales, religiosos, étnicos, sociales, de género (LGTB+), entre otros, y su relación con **los medios de comunicación social, redes e inteligencia artificial.**	Generar distintas formas de comunicación en diferentes formatos **y en los medios de comunicación social, redes e inteligencia artificial** en contextos diversos: políticos, culturales, religiosos, étnicos, sociales, de género (LGTB+), entre otros.

3.3.5.3 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 los/as estudiantes**, explicitando aquellos procesos cognitivos a desarrollar a partir del diálogo intercultural de saberes **(entre los no escolares y aquellos que aportan los campos de conocimiento)**. Así, son evaluables e intervienen en la acreditación del módulo.

La definición y escritura de las capacidades situadas para cada módulo debe responder al propio **proceso de especificación curricular a partir de una relación conceptual directa con la Problematización Situada y los demás componentes**, y enmarcadas en las capacidades específicas. Es decir, el camino de elaboración 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 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 vinculadas al territorio, escritas de manera clara y concreta.

Estas capacidades se centran en los sujetos y su contexto y enuncian la construcción de saberes como resultado del desarrollo del módulo, en cada una de sus instancias, favoreciendo el análisis, la acción y la reflexión para la transformación de la realidad.

Características de las capacidades situadas:

- Enuncian la construcción de saberes como resultado del desarrollo del módulo, vinculadas a la Problematización Situada o al Proyecto de Acción, y a su Núcleo Conceptual.
- 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 el desarrollo de la propuesta pedagógica y en otros ámbitos de la vida.
- Involucran actividades cognitivas y socio-afectivas, que se ponen en juego en las decisiones cotidianas, potenciando la posibilidad de accionar y transformar.
- Son indicadores que dan cuenta del grado de apropiación de los saberes, que favorecen la evaluación formativa y la acreditación del módulo.
- 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 nuevos saberes superadores.
- Son construidas en torno a los sentidos pedagógicos que devienen del proceso de especificación curricular propio del módulo.
- Deben relacionarse conceptualmente con las capacidades específicas dando cuenta de los saberes expresados en ellas pero de manera focalizada.

Los/as invitamos a observar detenidamente, hacer lectura y análisis de los distintos niveles de organización y la intervención de las **CAPACIDADES**, y del **DIÁLOGO INTERCULTURAL DE SABERES** que intervienen en los distintos niveles del **PROCESO DE ESPECIFICACIÓN CURRICULAR**, **(desarrollado en la pág. 45)**

- Las **capacidades generales** están establecidas a Nivel Federal. interactúan en el Nivel Jurisdiccional. Es decir, son similares a todas las provincias.
- Las **capacidades específicas** intervienen en el Nivel Institucional, es decir que son seleccionadas por cada institución, según el ciclo, según lo establecido por la normativa.
- Las **capacidades situadas**, se construyen con el grupo clase, a partir de la Problematización Situada elaborada por el grupo de estudiantes y docente.

3.3.6 Núcleo Conceptual

Se presenta como un conjunto de enunciados, afirmaciones e interrogantes que se desprenden conceptualmente de la Problematización Situada (PS). **Dichos enunciados tienen una relación conceptual directa con la PS, de manera que contribuyen al desarrollo de la misma.** Es decir, existen categorías y conceptualizaciones que actúan como mediadores para desarrollar las nociones, los saberes y los significados que permitirán construir los aprendizajes.

Esta red de categorías y proposiciones permitirá desarrollar la propuesta pedagógica en todas sus instancias. Ella cobra relevancia por su capacidad de explicar, favorecer la comprensión y avanzar en la conceptualización de las temáticas planteadas en el marco de las PS construidas en el módulo. Brinda la posibilidad de ampliar y profundizar a la vez las diferentes categorías que presenta la PS. Esto se produce al explorar diversos tipos de **relaciones conceptuales** y al considerar ejemplos en contextos variados.

Así, el Núcleo Conceptual (NC) favorece un abordaje teórico y práctico al problema identificado, superando la lectura fragmentada de la realidad y explicada desde el sentido común, la opinión, la queja y la anécdota personal.

Las **relaciones conceptuales** que se tejen en **cada enunciado, entre y con los enunciados** del núcleo conceptual, conforman un esquema que conecta ideas y conceptos armando una **red de significados.** Este conjunto deberá tener en cuenta las conexiones entre los conceptos a trabajar y los contextos en los que se definen, para la construcción de una trama enriquecedora de conocimientos. Estos son los contextos del grupo-clase en particular y el contexto social en el que los sujetos viven cotidianamente, los cuales otorgan sentido a la propuesta.

El núcleo se constituye a partir de relaciones que establecen **jerarquías entre los conceptos,** lo que permite ampliar y profundizar esas conceptualizaciones con respecto a la PS que se definió.

Esta trama elaborada por los/as docentes con la participación de los/as estudiantes permite la comprensión, el análisis, la reflexión y la comunicación, tanto de lo **que** se aprende, del **cómo** se aprende y del **para qué** se aprende, es decir, cuáles son los sentidos de dichas prácticas de enseñanza y de lograr esos aprendizajes.

Si bien la PS y el NC se construyen de acuerdo **a los saberes escolares y no escolares dando apertura a diferentes cosmovisiones** que pertenecen al entorno próximo de los/as estudiantes y docentes, no obstante, pueden existir conceptos o situaciones que provoquen sensibilidad en el grupo-clase debido a la cotidianidad en la que están inmersos y que los/as interpela.

Esta situación puede obstaculizar el **desarrollo de esa propuesta** generando aprehensión, provocando sentimientos y emociones contradictorias que dificulten la participación en el abordaje de la temática. En este sentido, se sugiere partir de otros entornos más lejanos (lo que les pasa a otros/as en otras latitudes) para luego poder reflexionar sobre la propia experiencia vivida.

Un núcleo conceptual (NC) es una **estructura teórico metodológica** que favorece la profundización del análisis de la Problematización Situada (PS). Es decir, una forma de organización de los saberes y conocimientos, y de la propuesta de enseñanza, a partir de **nociones básicas** que **posibilitan la relación entre las distintas áreas.** Esta estructura permite abordar, discutir y profundizar una problemática en particular, es decir, desandar y complejizar la **PS** construida. Siguiendo a Lorenzatti (2005):

[...] "Básicas en el sentido de conocimiento de uso, aquel que le permite al sujeto poder cuestionarse sobre el por qué, el para qué de los hechos o fenómenos y le brinde la posibilidad de relacionar los pro-

cesos inmediatos y mediatos; de ninguna manera avalamos el concepto de contenidos mínimos en el sentido de elementales" (Lorenzatti, 2005).

El NC tiene también un sentido metodológico, no sólo conceptual. Acordamos con Lorenzatti cuando *señala que en el proceso de "**construcción metodológica**" acuñado por Edelstein (1996), se produce una articulación entre la lógica disciplinar **(aportes de los Campos de Conocimiento),** las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan* (Lorenzatti, 2005).

En este sentido, **en el núcleo conceptual,** además de la presencia y la relación de los aportes de los campos en articulación, se ponen en juego los contextos cotidianos que dan sentido a esos enunciados que lo conforman.

El **aporte que realizan los campos de conocimiento** se traduce a través de categorías propias de su objeto de estudio y su andamiaje teórico y procedimental. Muchas de esas categorías resultan ser compartidas de acuerdo a la complejidad de los procesos que permiten describir y explicar.

Pero además de la articulación de las disciplinas escolares, **esta construcción se debe** contemplar desde el enfoque del diálogo intercultural de saberes, aquellos **saberes "otros"**, experienciales, no escolares que poseen los sujetos. **Desde este enfoque, se deben contemplar las** distintas **cosmovisiones posibles, un intercambio** *"que contemple la interculturalidad de manera crítica, pensada desde marcos epistémicos más abiertos, que dé lugar a la diversidad cultural rionegrina, ayudándonos a pensar en formas-otras de validar y legitimar "nuestros conocimientos" en función de esta diversidad"*[47]. Estos conocimientos también deben visibilizarse, como **principio metodológico**, al construirse el núcleo conceptual.

Criterios de elección de los Aportes de los Campos de Conocimiento para la construcción del NC

Los **criterios para la elección de los aportes que brindan los campos de conocimiento, para la escritura del NC**, se fundamentan en los principios epistemológicos, teóricos y políticos de la educación de jóvenes y adultos/as enunciados, (Resol. CPE 6919/22) y tienen sentido para esa propuesta en tanto que intentarán brindar respuestas a problemas y a intereses sociales significativos, expresados en las Problematizaciones Situadas.

La selección de los aportes de los campos debe favorecer la vinculación de conceptos y categorías de diferentes áreas, relacionados a las problemáticas y a los intereses de los/as estudiantes, que permitan el despliegue de estrategias pedagógicas y didácticas. Esto implica la re-interpretación y la re-articulación de los conceptos que los campos de conocimiento aportan en el diseño curricular de la modalidad, como dos procesos que propician una propuesta situada. Siguiendo a Lorenzatti (2005), la articulación también contempla la lógica interna de las disciplinas de los diferentes campos de conocimiento, en un entramado que permita dar herramientas para comprender la problematización situada que da origen al núcleo conceptual elaborado.

Para el desarrollo del NC, a partir de lo que enuncia la PS, se deberán considerar por un lado aquellos conceptos que aportan los campos de conocimiento (Matemática, Comunicación y Expresión, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Estético Expresivo) y por otro lado los saberes **experienciales** (ancestrales, técnicos, cotidianos, entre otros). Los aportes seleccionados deben poder articularse con otras formas de conocimiento. **Visibilizar** estas formas **no escolares** de explicar y definir los conceptos que

47_ Resol. CPE 6919/22 Anexo II. Pág.-4.

presenta la PS promueve la construcción de saberes significativos al reconocer-se como sujetos que "saben" sobre la realidad, porque se han enfrentado a situaciones de aprendizaje a lo largo de su trayectoria de vida. Es en esta instancia en la que se intensifica y profundiza el **diálogo intercultural como principio en la construcción de los saberes.** Se trata de hacer "jugar" otras explicaciones del mundo que provienen de la pluralidad de culturas que nos conforman, que pueden complementar y dialogar con los procedimientos del saber científico.

En este sentido, es importante plantear *...los "por qué y para qué" se eligen los contenidos disciplinares que (se) enseñan* (Lorenzatti, 2005). Así, docentes y estudiantes favorecen procesos de aprendizaje significativo cuando se hacen estas preguntas que apuntan a seguir construyendo los sentidos de la propuesta pedagógica.

A partir de los aportes de los campos que fueron seleccionados y que conforman el NC, se planifica la **secuencia didáctica,** es decir, la unidad de planeamiento de menor alcance para trabajarlos de forma integrada, en profundidad, a través de una serie de actividades articuladas entre sí con los recursos y materiales correspondientes en el tiempo y en el espacio del grupo-clase.

La escritura del NC. Un trabajo colaborativo

El desarrollo conceptual del núcleo no es un trabajo individual de los/as docentes y **no se agota en la escritura de los enunciados,** sino que también se produce a partir de la **participación activa** de los/as estudiantes.

De acuerdo a los principios del diálogo intercultural de saberes, este proceso implica necesariamente que los/as estudiantes, **guiados/as por los/as docentes,** pongan en palabras sus conocimientos sobre situaciones cotidianas, ancestrales, tradicionales; relacionándolos con los contenidos escolares propios de los distintos campos de conocimiento, participando activamente en la construcción del mismo. De esta manera, orientan la articulación entre saberes de manera dinámica, se construyen sentidos de manera interactiva y participativa

Los/as docentes contribuyen a la **apropiación del NC** a través de actividades y de recursos que favorezcan la identificación, la visibilidad y la expresión de los saberes no escolares que los/as estudiantes poseen. En este sentido, se construyen puentes entre esos conocimientos cotidianos y los contenidos disciplinares de los campos de conocimiento. Ambos, docentes y estudiantes a través de la reflexión acerca de estos saberes, conjugan una relación que construye y reconstruye los **sentidos de los aprendizajes.**

El Núcleo Conceptual, las Capacidades y las Actividades Integradas

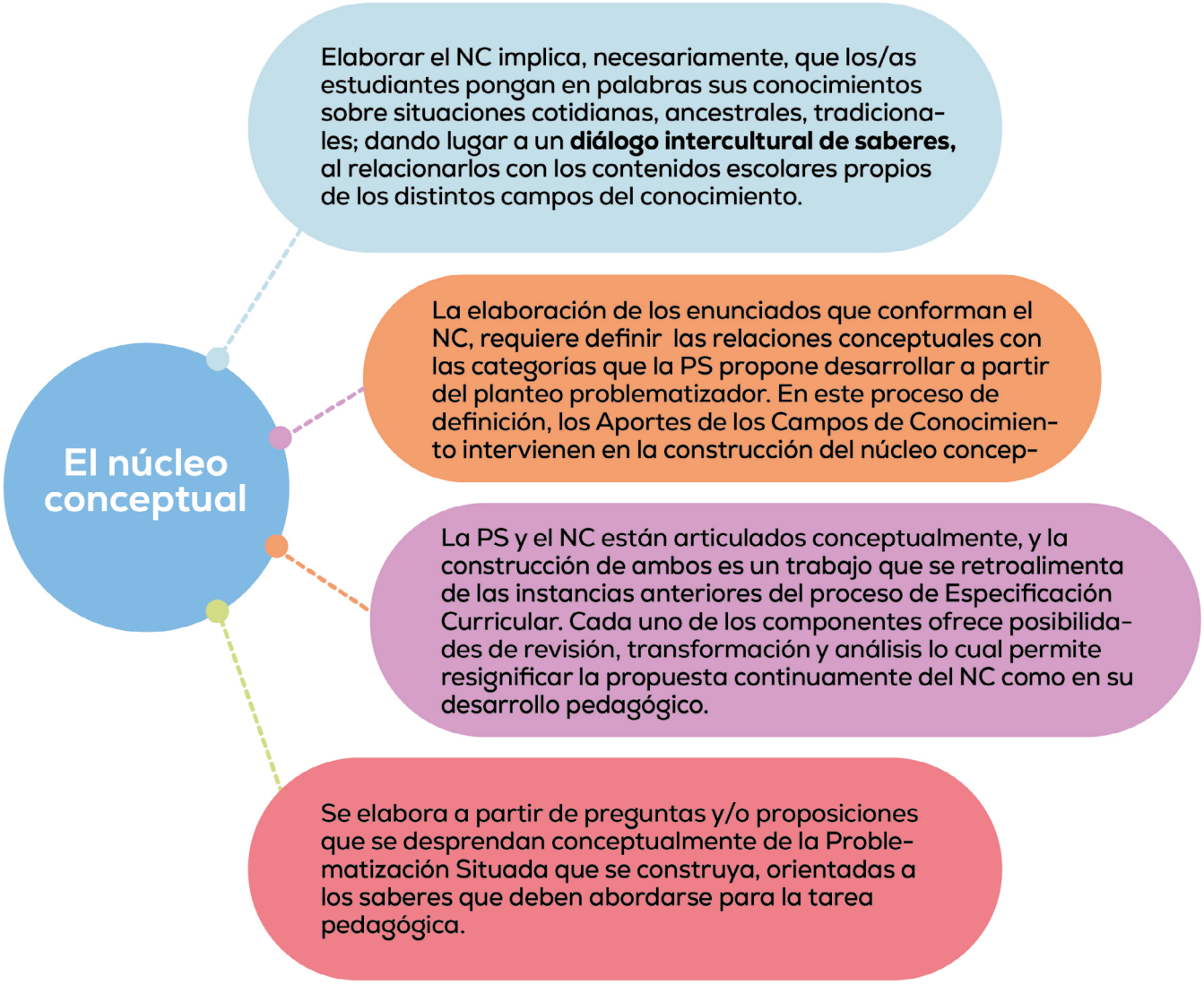
En esta instancia de construcción del NC se comienza a "poner en palabras" cuáles serán las capacidades involucradas en el módulo. Es una instancia para identificar, reconocer aquellas potencialidades, habilidades, actividades cognitivas que serán desarrolladas por los/as estudiantes. En este sentido, la construcción de estos saberes y conocimientos se realiza a partir de los conceptos y metodologías elegidas por los protagonistas de acuerdo a su realidad territorial, es decir, se trata de definir qué **capacidades situadas** serán las que se propone desarrollar. Éstas, en el proceso de articulación del NC con la PS, deben estar relacionadas a su vez con las capacidades específicas propias de cada ciclo.

En el proceso de escritura del NC, la articulación entre las capacidades situadas y los componentes (NC y Actividades integradas) se van consolidando en función de los aprendizajes que se procuran construir, dándoles una forma cada vez más concreta.

El Núcleo Conceptual es la propuesta conceptual y metodológica que define el desarrollo de la Proble-

matización Situada, el cual se produce a través del planteo y resolución de actividades que conforman la planificación para el desarrollo del módulo.

En el nivel de la secuencia didáctica, las estrategias contempladas para la enseñanza están conformadas por actividades integradas que permiten la profundización y la ampliación de los conceptos.



3.3.7 Actividades Integradas

Son las actividades para el desarrollo de las temáticas, forman parte de la secuencia didáctica ideada y construida por el/la docente para trabajar con los enunciados del núcleo conceptual. Permiten el desarrollo de los conceptos y fomentan un aprendizaje significativo al favorecer la articulación de las diferentes áreas de conocimiento. Las actividades que se propongan para la realización de la secuencia didáctica deben procurar "integrar" los conceptos y categorías trabajadas, a partir de la promoción de acciones que requieran la relación interdisciplinar.

En pos de la autonomía y la emancipación, es fundamental la participación de estudiantes en esta etapa del proceso de especificación curricular **como protagonistas de la relación educativa.** Esto implica que la propuesta didáctica sea compartida por el/la docente con el grupo-clase de manera de explicitar por qué y para qué fue pensada en el marco del módulo que se está desarrollando. El grado

de participación de los/as estudiantes puede ir aumentando a lo largo de la propuesta, a partir de la apertura y la escucha mutua, pudiendo proponer ellos/as mismos/as posibles acciones acordadas con los/as docentes.

En este marco, las Actividades Integradas surgen desde el diálogo intercultural de saberes y lo fomentan. Deben permitir la articulación de conocimientos del sentido común, de lo experiencial y los saberes escolares que surgen de los aportes de las áreas. También deben favorecer explicaciones para los saberes a construir desde otras cosmovisiones, no sólo desde el conocimiento científico.

Son "Integradas" porque proponen la **vinculación entre conceptos de distintas áreas,** contemplan relaciones conceptuales que permitan construir sentidos significativos a partir de la articulación de conceptos desde los diferentes campos del conocimiento y sus disciplinas.

Otro aspecto de la integración de las actividades, se fundamenta en la necesidad de que las mismas estén interrelacionadas. Que las actividades no estén desvinculadas unas de otras refuerza la construcción conceptual del módulo como un todo con la apertura a una multiplicidad de sentidos.

Las actividades y los recursos propuestos para su realización, deben orientarse a la **vinculación** de los conocimientos y las actividades de aprendizajes con los saberes y prácticas cotidianas de los/as estudiantes, como así también con el contexto. Así, es importante que las actividades propuestas promuevan la participación activa de los/as estudiantes con la comunidad. Esto implica correrse de un menú preestablecido de contenidos curriculares y abordar un trabajo más cercano que atienda a las demandas reales del grupo-clase y del entorno en el que viven.

En este sentido, no se trata de proponer actividades descontextualizadas sino de problematizar los sentidos de las mismas en función de las realidades de los/as jóvenes, adultos/as para posibilitar aprendizajes significativos.

3.3.8 Campos de Conocimiento

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 adulto/as**[48]**.** Estos tres pilares son tomados desde la perspectiva de la pedagogía crítica decolonial, en consonancia con los términos de Paulo Freire; una pedagogía para la liberación.

Para que sea posible su implementación, es central generar las condiciones que "habiliten" un diálogo intercultural de saberes. Esto implica reconocerse en el encuentro con el "OTRO" que está siendo, e involucra su afectividad, su manera de entender el mundo. Se propone favorecer el encuentro de culturas, donde educador y educando, en una relación de horizontalidad, se encuentren y construyan saberes y conocimientos que habilitan a "nuevos lentes" para mirar y transitar el mundo. En esta relación se ponen de manifiesto los saberes "sentipensantes", pero silenciados, que comprometen nuestras emociones, nuestro cuerpo, nuestros pensamientos y razones argumentales.

Para situarse en un diálogo intercultural crítico, educadores y estudiantes, necesitan como paso previo reconocerse en su historia. Ciertamente, en este encuentro cultural no se trata de un proceso estático de reconocimiento de tradiciones más o menos estables sino posiciones tanto al interior de las culturas y como interacción con otros/as.

48_ Res. CPE 6919/2022. Anexos I, II y III. Educación de Jóvenes y Adultos/as. Comisión mixta de escritura curricular. Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Prov. de R.N, 2022

En síntesis, la pedagogía propuesta para la modalidad se basa en la promoción de condiciones materiales y simbólicas para el diálogo de saberes, para la reflexión sobre la realidad colectiva y personal, para la pregunta como punto de partida para enseñar y aprender de manera participativa y activa, instancia que posibilita la apertura a nuevos saberes y conocimientos.

Se hace necesario aquí expresar a qué nos referimos con las nociones de saberes y diálogo de saberes. El hecho de que el sujeto (estudiantes, docentes) y el contexto se ubiquen en el centro de la propuesta pedagógica implica reconocer que la propuesta debe ser pensada desde los/as estudiantes y docentes como protagonistas de la relación educativa, quienes establecen un diálogo entre pares para la construcción de conocimientos favoreciendo el pensamiento crítico. En este sentido, esta propuesta promueve un intercambio democrático y participativo, considerando la legitimidad de ambos saberes.

En este marco, además, 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", considerados como subalternos, para considerarlos junto con los saberes escolares-científicos. Ambos entran en diálogo para producir nuevos conocimientos, complementándose, y 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- a partir de problematizaciones situadas 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 del 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 Problematizaciones 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 requiere, 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"*, 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 que se abordarán son **Comunicación y Expresión, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemática.** Estas áreas del conocimiento se articularán entre sí enmarcadas en la Educación Sexual Integral (ESI) y la Educación Ambiental Integral (EAI) y se desarrollarán en propuestas pedagógicas que promuevan las nuevas tecnologías y la educación para la ciudadanía desde un enfoque intercul-

tural, inter y transdisciplinar, con perspectiva en derechos humanos y de género. La dimensión estético expresiva aportará su marco para enriquecer el desarrollo de dicha propuesta.

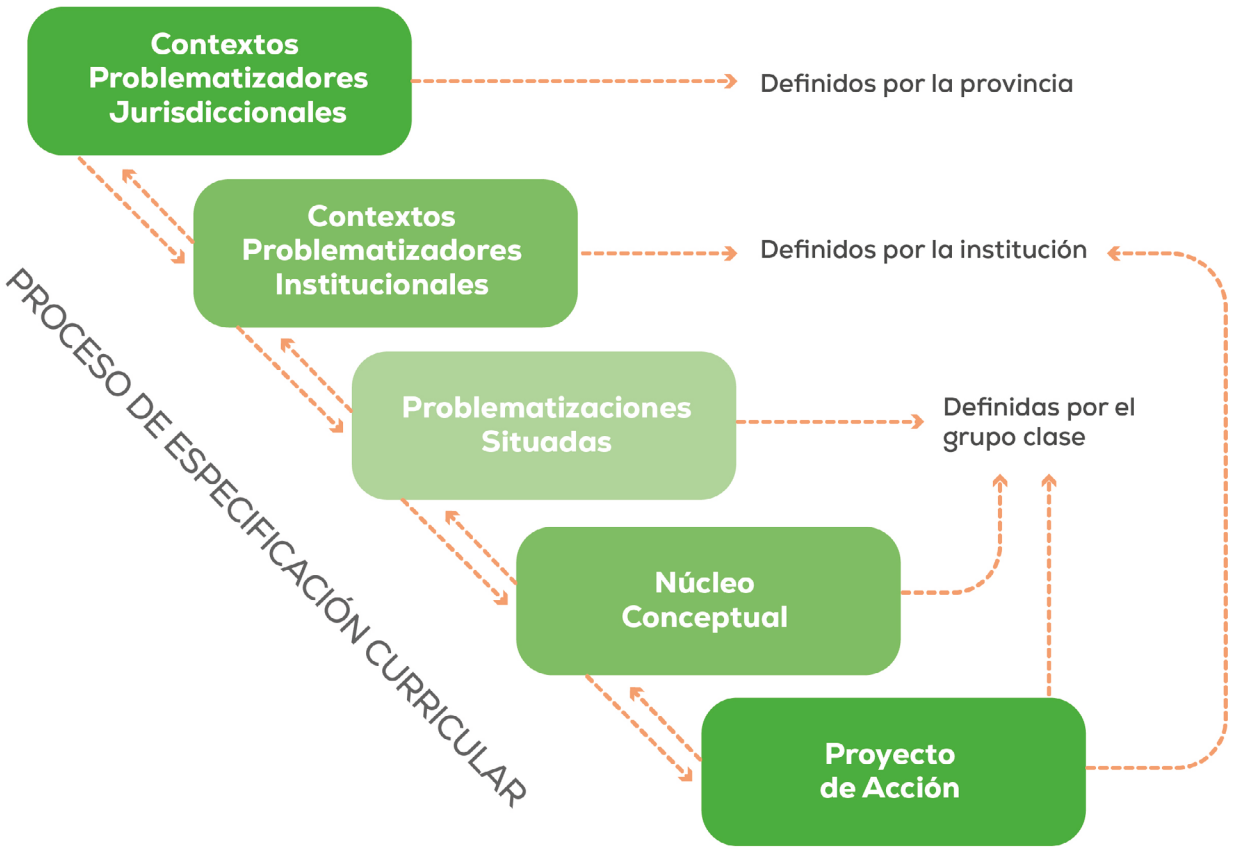
Cada uno de ellos aportan sus propios marcos y aproximaciones de acuerdo con sus tradiciones, y le permiten a los sujetos interpelarlas y recurrir a ellas activamente, en búsqueda de respuestas (siempre parciales, siempre aproximadas), a la vez que nuevas preguntas sobre su situación y la realidad en 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.

Estos aportes de los campos del conocimiento son una **guía para abordar la propuesta, desde una pedagogía crítica decolonial (Resolución CPE Nº 6919/22)**. En este sentido, los saberes de los campos aquí presentados no limitan la incorporación de otros, asimismo no 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 supone también desafiarnos en otros formatos escolares que den cuenta de la complejidad pedagógica que nos toca vivir.

Los aportes de los campos se desarrollan en el Anexo II del presente Diseño Curricular con una breve fundamentación para cada uno de ellos. Éstos serán una guía para los/as docentes en la elección de los conceptos necesarios para el desarrollo de la propuesta pedagógica construida para cada módulo.

Síntesis del Proceso de Especificación Curricular



A continuación presentamos una síntesis del proceso de especificación curricular y la relación entre cada uno de los componentes.

LOS COMPONENTES DE LA ESTRUCTURA MODULAR Y SU RELACIÓN ENTRE ELLOS

PROCESO DE ESPECIFICACIÓN CURRICULAR

Este proceso comienza con la lectura, análisis y apropiación de la caracterización del **Contexto Problematizador Jurisdiccional (CPJ)** establecido para cada trimestre.

Seguidamente debe construirse el **Contexto Problematizador Institucional (CPI)**, para ello debe situarse el CPJ en el ámbito institucional, en y con el territorio, de acuerdo a los intereses y necesidades de la comunidad educativa. Situar el CPJ implica caracterizarlo y definirlo en función de las particularidades de la realidad territorial en la que se encuentra la institución, y las características propias de las y los estudiantes.

El CPI es el marco a partir del cual se construye la **Problematización Situada (PS),** entendida como el "enunciado que expresa situaciones, dilemas, intereses de los/as estudiantes y la comunidad educativa, que conforma un marco epistemológico a partir del cual las instituciones de la Modalidad construyen las propuestas de enseñanza.La PS se desprende de aquellas situaciones que convocan a los/as estudiantes, que los/as interpela, les genera un conflicto. Aquí interviene el **diálogo de saberes** entre docentes y estudiantes.

El **Núcleo Conceptual (NC)** se conforma a partir de preguntas y/o proposiciones que se desprendan conceptualmente de la PS que se construya. Elaborar el NC implica, necesariamente, que los/as estudiantes pongan en palabras sus conocimientos sobre situaciones cotidianas, ancestrales, tradicionales; dando lugar a un diálogo intercultural de saberes, al relacionarlos con los contenidos escolares propios de los distintos campos del conocimiento.

En este tramo del proceso se definen los **Aportes de los Campos de Conocimiento,** los mismos se deben seleccionar teniendo en cuenta la PS y el NC, que están articulados conceptualmente. Es una instancia en la que las áreas y sus disciplinas deben articularse interdisciplinariamente, dejando de ser compartimentos estancos para articularse entre sí, en función de la PS que se esté trabajando en el trimestre.

La propuesta que se presenta para la estructura curricular modular da cuenta de la necesidad de trabajar de manera interdisciplinar los aportes de los campos de conocimientos y se tomen de allí las propuestas que favorezcan a los/as estudiantes a través de la resolución de **actividades integradas,** es decir, propuestas didácticas que impliquen su abordaje de manera relacionada y articulada. Las actividades integradas permiten el desarrollo de una propuesta que consta de variadas actividades que están vinculadas al abordaje de los NC y PS y que requieren el aporte de más de un campo de conocimiento.

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. 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.

3.4 El Espacio Estético Expresivo en la Escuela Primaria de Jóvenes y Adultos/as

Desde las instituciones educativas de la modalidad primaria de jóvenes y adultos/as se planteó la necesidad de la incorporación de un "Espacio Estético Expresivo" como escenario propicio para (re) pensar diversas maneras de percibir, valorar, representar y comunicar un pensamiento, un sentimiento, una reflexión o una idea, construyendo posibles caminos, poniendo en marcha diferentes formas de expresarlo. Anclar dichas expresiones con las experiencias de vida resulta un escenario favorecedor para la construcción de nuevos conocimientos y potenciar los proyectos vitales de cada uno/a de los/as estudiantes.

Los saberes estético-expresivos contribuyen a aportar en la formación de las identidades de los jóvenes y adultos/as en la modalidad. Es en el diálogo de estos saberes con las experiencias vitales de los/as estudiantes que ocurren transformaciones significativas en las miradas que la comunidad educativa tiene sobre los modos de construir saberes. A partir de ese enlace, se van creando las trayectorias escolares que dan como resultado vínculos que tejen historias, reflejan identidades y expresan formas culturales, a la vez que otorgan sentido, tanto dentro como fuera del aula, involucrando sus visiones de la sociedad y su capacidad de transformarla.

Los estudios del filósofo Maurice Merleau-Ponty, traen a la luz una comprensión de la **estética**, tangible a todas las áreas del conocimiento humano, abarcando todas las disciplinas de la currícula escolar, fundamentando la interdisciplinariedad y la transversalidad en la Educación de Jóvenes y Adultos/as. De esta forma, compromete el desarrollo de capacidades que no se limitan al propio campo disciplinar, sino que inciden en la educación general, orientando a cada estudiante en la interpretación y producción de la realidad y en la formación de sus propias identidades.

Las formas del arte no se limitan a una única forma de expresión, sino a múltiples miradas y maneras plurisignificativas de conocerse a sí mismo y reconocer a los/as otros/as, de interactuar con la realidad. La mirada propia, la mirada del otro y a la vez del colectivo construyen percepciones sobre lo cotidiano, que promueve intercambios culturales, la conformación de las identidades y la modificación del medio.

En consonancia con lo que plantean las autoras Soto y Violante (2016), el Espacio Estético Expresivo, es concebido desde un ámbito más amplio y no acabado. Dicho espacio se incluye dentro de la propuesta Modular como oportunidad de expresarse, liberar emociones, desarrollar el pensamiento creativo/crítico, como herramienta y camino en la construcción del aprendizaje.

El Espacio Estético Expresivo (EEE) trasciende la educación estética, con la incorporación de los distintos lenguajes expresivos, centrándose su fundamentación en la transdisciplinariedad y transversalidad, en la búsqueda de la construcción y desarrollo de propuestas pedagógicas integradas con los campos de conocimiento de cada ciclo de la formación. Se entiende como un espacio temporal donde se planifican y desarrollan, de manera interdisciplinar y en pareja pedagógica- entre el/la maestro/a de ciclo y el/la docente del Espacio Estético Expresivo- propuestas pedagógicas que integran los aportes de los cuatro campos de conocimiento desde sus diversas perspectivas.

Esta mirada integral requiere de condiciones materiales y simbólicas, que habiliten a incorporar otros tipos de lenguaje, verbales y no verbales, desde una perspectiva decolonial. Este enfoque promueve la interculturalidad crítica a partir del diálogo de saberes, que permita explorar y enriquecer las posibilidades expresivas y comunicativas presentes en las diferentes lenguas y demás expresiones propias de quienes integran la modalidad en la provincia.

> *"La transdisciplinariedad crea caminos de aprendizaje que se realizan entre, a través y más allá de las disciplinas. Los saberes disciplinares pierden sus particularidades, para formar un nuevo saber en la unidad de la cultura y la vida"* (Carbonell, 2012)

El **arte** "abre los ojos de las personas", desnaturaliza las miradas dominantes y acríticas del sentido común, expandiendo la visión del mundo, porque simultáneamente es una forma de conocimiento y un modo de practicar la cultura. En este sentido, siguiendo a Sonia Carbonell Alvares (2012) *[...] "la relación de enseñar y aprender es también una relación estética, pues está fundada en el territorio de lo sensible"*.

A través de la expresión en sus diversas formas, se pone en conocimiento el cuerpo del sujeto y por eso el acto de aprender es estético por naturaleza. Meira (2001: 133) afirma que: *"En lo estético se encuentra la posibilidad de percibir y pensar sobre todo aquello que califica la experiencia humana, porque esa calificación es el resultado de la integración de todas las capacidades humanas para dialogar con el medio" (p. 133).*

A través de este intercambio, los/las estudiantes y la comunidad educativa van reconfigurando de forma dinámica sus propias identidades personales y colectivas, a fin de lograr trascender como sujetos con pleno sentimiento de pertenencia e inclusión social. La concepción del sujeto como creador de sentido y expresión, potencia las propuestas que, a través de espacios educativos estéticos y expresivos, buscan generar y brindar saberes y herramientas del dominio artístico que sean funcionales al desarrollo personal de los/as estudiantes a la vez que del colectivo que conforman.

Los sentidos son puestos en juego en las propuestas que son atravesadas por la educación estético expresiva. Las formas del arte como herramientas, no se limitan a ser espacios de expresión, sino a ser maneras de conocerse a sí mismo, y así conocer al mismo tiempo a los otros, creando percepciones e interpretaciones específicas de la realidad. La mirada propia, la mirada del otro y a la vez del colectivo construyen percepciones sobre la realidad, producen y reproducen sentidos que conforman las identidades.

En la incorporación del Espacio Estético Expresivo se presentan cuatro orientaciones posibles para el abordaje en las instituciones de acuerdo a las necesidades, demandas e intereses identificados en cada una de las comunidades educativas. **Dichas propuestas deben ser incluídas anualmente en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).**

Se han considerado las siguientes orientaciones teniendo en cuenta la Resolución del CFE Nº 120/10 que reconoce como disciplinas artísticas a la Música, la Danza, las Artes Visuales, el Teatro y otras que pudieran conformarse. Las mismas han sido elegidas por el territorio, en función de la demanda de las comunidades educativas.

Las orientaciones que se definen para la EPJA primaria son:

- **Educación Física**
- **Artes Visuales**
- **Teatro**
- **Música-Danza**

Características del Espacio Estético Expresivo

En relación a la organización y desarrollo de la propuesta, se define que:

- Anualmente, cada institución educativa podrá definir la orientación del E.E.E.
- Las propuestas del Área Estético Expresiva elegidas formarán parte del PEI y se presentarán para cada ciclo lectivo.
- La duración del proyecto será anual.
- El desarrollo de esta propuesta será de trabajo interdisciplinar en articulación con el módulo que se trabaje en cada anexo o sede de la institución educativa.
- El trabajo de planificación se realizará de manera conjunta entre el/la docente a cargo de la sección y el/la docente del Espacio Estético Expresivo.
- La implementación de cortes evaluativos trimestrales, con estudiantes y docentes, permitirá realizar la apreciación en relación al trabajo desarrollado en el módulo.
- La evaluación final de cada proyecto, se realizará a fin de definir la continuidad o modificación de la propuesta, en función de la presentación del proyecto para el siguiente año.

3.4.1 Orientaciones del Espacio Estético Expresivo

◊ Educación Física

Dentro de los diversos abordajes de la Educación Física en las instituciones educativas se encuentra la salud como conocimiento, con los múltiples saberes que la atraviesan, saliendo de la mirada biologicista para posicionarse desde el "buen vivir". Las prácticas corporales saludables que se desarrollan en las clases buscan generar hábitos que contribuyan a una mejor calidad de vida. Consecuentemente, estos resultados abren las posibilidades de expresión, comunicación e interacción con otras personas, una mayor disponibilidad para desenvolverse en el entorno físico y social o la "sensación de bienestar" producida al disfrutar de la práctica de distintas actividades (Marracino, 2010).

El aprendizaje, a través del cuerpo puede sentirse, percibirse, conocerse y manifestarse. La práctica de la expresión corporal (comunicación no verbal) proporciona el placer por el descubrimiento del cuerpo en movimiento y la seguridad de su dominio; desarrollando la sensibilidad, imaginación, creatividad y la comunicación humana.

En este sentido, la incorporación de la Educación Física dentro de las propuestas pedagógicas, en el marco de las experiencias educativas del "Espacio Estético Expresivo" es considerado propicio para posibilitar la construcción de aprendizajes, no sólo corporales y motores, sino también intelectuales, afectivos, sociales y relacionales, a partir de su integración con los diversos campos de conocimiento.

◊ Artes visuales

Las Artes Visuales contemplan diversas formas de expresión y creación. Por un lado el Arte es un campo de conocimiento y un lenguaje portador de diversos sentidos sociales y culturales que se van construyendo en contextos específicos y por el otro refiere a expresiones de la vida cotidiana de las personas.

El arte propicia el despliegue de múltiples estrategias para mirar, relacionarse y transformar el contexto, desnaturaliza las miradas dominantes y acríticas del sentido común, expandiendo la visión del mundo, porque simultáneamente es una forma de conocimiento y un modo de practicar la cultura. En este sentido, siguiendo a Carbonell Alvares (2012) [...]*"la relación de enseñar y aprender es también una relación estética, pues está fundada en el territorio de lo sensible".*

La pedagogía crítica decolonial tiene en las artes visuales una herramienta potente para leer el mundo. En este espacio, el principal desafío es el desarrollo de potencialidades vinculadas a las artes visuales en articulación con otros campos de conocimiento para generar espacios de interpretación crítica, construcción de las identidades, inclusión social, participación ciudadana y participación en el mundo

del trabajo. Se considera enriquecedor que los/as estudiantes puedan ubicarse en diferentes roles como creadores/as, productores/as, intérpretes, entre otras posibilidades.

Las artes visuales se conciben como un espacio propicio para la construcción del conocimiento donde intervienen diversos procesos cognitivos: análisis, planificación, racionalización, percepción, interpretación y producción, a partir de manifestaciones de múltiples índoles. Asimismo, incluyen diferentes técnicas, procedimientos y herramientas, en su puesta en marcha.

◊ Teatro

El Teatro es un lenguaje en el cual los/as estudiantes pueden explorar las posibilidades de movimiento, ritmo, gestos, voces y sonidos dentro de un juego dramático, que promueve la producción de representaciones sociales, que ayudan a la comunicación verbal y no verbal, y a superar estereotipos socialmente instalados. Es una herramienta de enseñanza para el desarrollo de la creatividad, de la interpretación, de la memoria, de habilidades expresivas y personales. Pensado como proceso de aprendizaje y no como resultado, permite desarrollar la creatividad individual y grupal, estimula la integración en conjunto a través del juego dramático desarrollando el vínculo y la confianza personal.

A través del Teatro se pone en juego la ficción simbólica, donde la práctica estimula el desarrollo de aspectos fundamentales concernientes a esta habilidad comunicativa particular tales como: el ejercicio de la convivencia, la expresión de las dificultades, el acto de escuchar y de ponerse en el lugar del otro, como así también la transmisión de ideas fruto de la reflexión colectiva de los/as estudiantes.

◊ Música-Danza

La música y la danza como lenguajes específicos, a partir de los sonidos, la recepción-escucha y el movimiento corporal, aportan a la expresión cultural y a la sensibilización de los/as estudiantes y docentes como experiencia perceptiva y socialmente significativa.

Ambas manifestaciones del arte son modos de expresión cultural que utilizan el lenguaje de los sonidos y la expresión corporal para transmitir emociones, ideas, experiencias identitarias que posibilitan compartir y enriquecer. Favorecen la comunicación de manera diversa y pluriversal, trascendiendo las barreras lingüísticas y culturales.

La música se transforma en una construcción portadora de significados en un contexto sociocultural determinado, por lo tanto es susceptible de múltiples interpretaciones, desde los roles en que se involucra el sujeto. Esta perspectiva deja de lado la idea de una educación musical que prioriza o privilegia un estilo como modelo estético, para abrir a la diversidad y no caer en prejuicios o estereotipos sociales.

La danza, como espacio, otorga la exploración y el desarrollo de diferentes procesos de interpretación y producción en el campo del movimiento, donde los/as estudiantes puedan ubicarse en diferentes roles: como intérpretes, creadores y como parte del público.

En este proceso de construcción e intercambio, la comunidad educativa va resignificando de forma dinámica sus propias identidades individuales y colectivas, a fin de lograr trascender como sujetos con pleno sentimiento de pertenencia e inclusión social. La concepción del sujeto como creador de sentido y expresión, potencia las propuestas que, a través de espacios educativos estéticos y expresivos, buscan generar y brindar saberes y herramientas del dominio artístico que sean funcionales al desarrollo personal de los/as estudiantes a la vez que del colectivo que conforman.

Organización y planificación del Espacio Estético Expresivo

La propuesta pedagógica debe complementar la práctica de la enseñanza, estar en consonancia con los contextos problematizadores jurisdiccionales e institucionales y la planificación debe ser una tarea

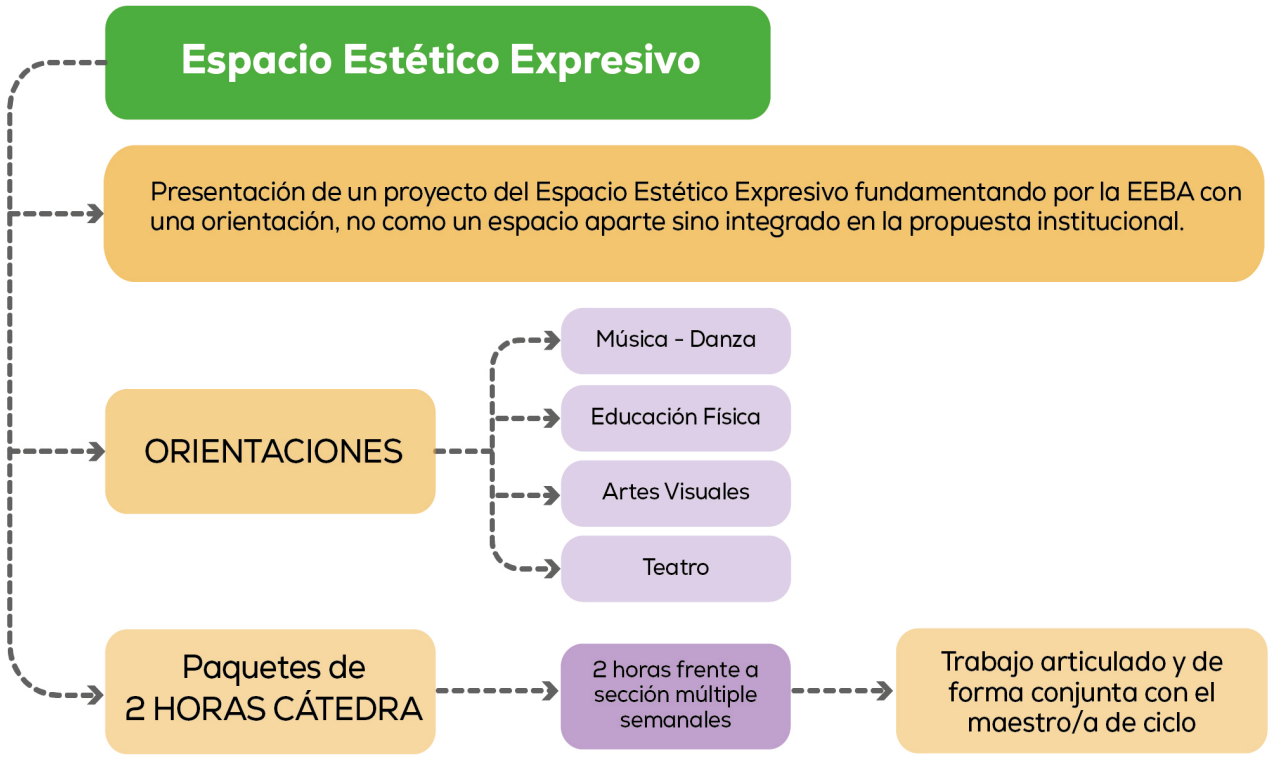
conjunta y colaborativa con los/as docentes a cargo de las secciones y de los/as docentes del espacio estético expresivo.

La organización de las horas destinadas al espacio estético expresivo se diagrama como paquetes de 2 horas cátedra semanales. La organización de las horas destinadas al Espacio Estético Expresivo se diagrama como paquetes de 2 horas cátedra semanales designadas según la cantidad de anexos y sede necesarias para la institución educativa, indicando el turno de funcionamiento de cada uno.

Se desarrollan estímulos semanales, de 2 horas cátedra cada uno, de los cuales tres estímulos estarán destinados al trabajo frente a grupo, y la carga horaria de una semana al mes, destinada a la planificación del espacio, en articulación con los/as docentes de ciclo, según la organización institucional.

En la dinámica de la organización pueden desarrollarse las horas del Espacio Estético Expresivo al comienzo de la jornada o al final de la misma, entendiendo que la duración es de 80 minutos semanales, quedando media hora de clase solamente con el/a docente de ciclo.

En síntesis:



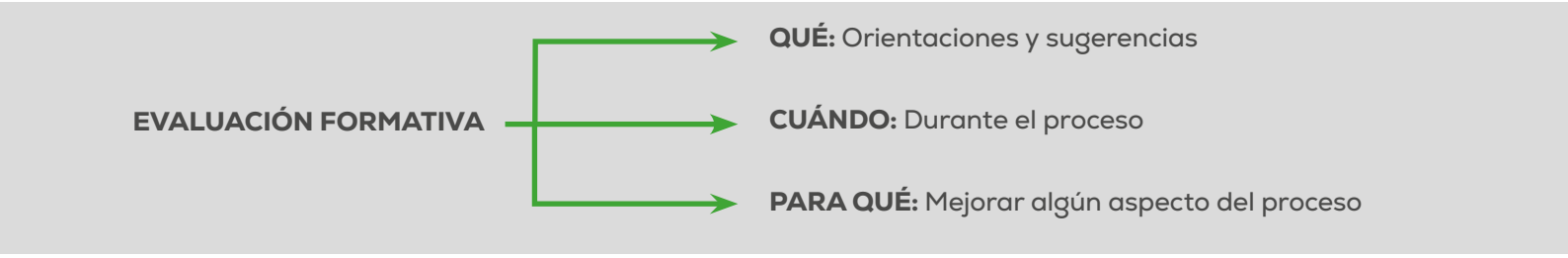
Los saberes estético-expresivos contribuyen en la formación de las identidades de los/as jóvenes y adultos/as en la modalidad. En el diálogo de estos saberes con las experiencias socioculturales de los/as estudiantes, es donde se producen transformaciones significativas en las miradas que la comunidad educativa tiene sobre los modos de construir saberes.

3.5 Evaluación Formativa en la Educación de Jóvenes y Adultos/as

Fundamento teórico-epistemológico: Diálogo intercultural de saberes y evaluación formativa.

La **evaluación formativa** es un proceso que consiste en la revisión de las prácticas pedagógicas, los saberes construidos, los procesos de aprendizaje y la dimensión vincular de las personas que intervienen en la educación. Esta revisión permite realizar los ajustes y reorientaciones necesarias para mejorarlas, en pos de propiciar aprendizajes auténticos y significativos. En otras palabras, se trata de un proceso en el que las prácticas de enseñanza se revisan en función de las reales necesidades de los/as estudiantes, para hacer las modificaciones que resulten necesarias. Esto implica obtener información sobre los aprendizajes, en donde no solo se contempla aquello que se ha logrado aprender, sino también los obstáculos. De esta manera, las concepciones y/o estrategias pedagógicas y didácticas que se ponen en juego podrán ser revisadas para ofrecer orientaciones y sugerencias y generar avances.

Anijovich (2011) sostiene que la Evaluación formativa implica preguntarse respecto de:



En la Modalidad de Jóvenes y Adultos/as, la propuesta pedagógica se construye a partir del trabajo articulado entre docentes y estudiantes, incluyendo también a toda la comunidad educativa. A los aspectos antes mencionados, se suma la pregunta sobre **quiénes evalúan**. Desde este enfoque integral y participativo, es posible pensar en la visión del/la docente sobre el proceso de enseñanza y la construcción de aprendizajes y la valoración por parte del/la estudiante tanto de la enseñanza como de las consideraciones sobre su propio recorrido en el proceso educativo. Ambos analizan dos aspectos de las prácticas: una dimensión pedagógica, abarcando los aspectos de participación, organización y aprendizaje; y una dimensión relacional. De esta manera, el eje central se ubica en la posibilidad de **reconocer, apreciar, valorar y validar los aprendizajes.**

La propuesta de enseñanza y los procesos de aprendizaje, simultáneamente, se entrelazan en la reflexión, permitiendo realizar las modificaciones y ajustes pertinentes para acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes, durante la construcción y en el desarrollo de los módulos que conforman la propuesta pedagógica.

En ese marco de trabajo conjunto, la evaluación formativa es constante, permanente, articulada, espiralada eintegral. El proceso de construcción de saberes en el contexto personal y colectivo es considerado a partir de su territorialidad epistémica, es decir, localizado en el lugar en donde se vive, en la realidad concreta y simbólica de su entorno.

Consideradas las territorialidades diversas en las que se construyen los saberes, las prácticas pedagógicas están atravesadas por los territorios y no podrán prescribir modos universales de evaluar o modelos didácticos que miren solamente al "contenido a enseñar", que tienden a invisibilizar las particularidades territoriales en las que los/as estudiantes se subjetivan, donde aprenden a aprender.

En el marco del diálogo intercultural de saberes, a partir de una pedagogía crítica decolonial y situada, la evaluación es concebida como una oportunidad para la reflexión sobre las trayectorias educativas, contemplando la implicancia de los/as estudiantes en este -su- proceso, para potenciar la toma de decisiones, dirigida a derribar las creencias ligadas a la evaluación como únicamente relacionada a la acreditación y a la calificación.

Así, resulta relevante incluir en este recorrido, que la construcción del diseño curricular para la modalidad se sustenta en andamiajes teóricos y epistemológicos enmarcados en los postulados de la decolonialidad, fundamentos pedagógicos que permiten la construcción de propuestas pedagógico-didácticas en donde la evaluación se aleja de procesos examinadores que conllevan en su despliegue la pérdida de sentido de la propuesta pedagógica, siendo muchas veces un instrumento de imposición de saberes dominantes, obturando la posibilidad de visibilizar y validar otros saberes y conocimientos propios de la diversidad cultural que caracterizan nuestra realidad.

En este sentido, la perspectiva de interculturalidad crítica favorece instancias de reflexión sobre la realidad en la que los sujetos están inmersos, para la construcción de saberes a través del diálogo intercultural. En este sentido, siguiendo a Betancourt- Pérez (2021) *"La experiencia evaluativa es advertida no como un episodio donde se mide y se estratifica a un sujeto, sino que remite a una experiencia de vivencias donde el sujeto encuentre el espacio de potenciarse y se constituya en esa interrelación comunicativa e intersubjetiva con el otro o los otros que coexisten pero que también constituyen y se constituyen en ese mundo de correlaciones de subjetividad e intersubjetividad"* (p. 17).

En este sentido, siguiendo a Lorenzatti: (...) *una buena práctica de evaluación es una puesta en común. (...) Esta estrategia pone en juego, además, un lugar sumamente valioso que es la palabra de los alumnos que pueblan las aulas de adultos y en este sentido es una co-evaluación o evaluación realizada con los pares.* (Lorenzatti, 2019, P. 102)

La pedagogía propuesta para la modalidad se basa en la promoción de condiciones materiales y simbólicas para el diálogo intercultural de saberes, para la reflexión sobre la realidad colectiva y personal, para la pregunta como punto de partida para enseñar y aprender de manera participativa y activa, instancia que posibilita la apertura a nuevos conocimientos. Así, esta propuesta promueve un intercambio democrático y participativo, considerando la legitimidad de ambos tipos de saberes.

El hecho de que el sujeto (estudiantes y docentes) y el contexto se ubiquen en el centro de la propuesta pedagógica implica reconocer que la misma debe ser pensada desde los/as estudiantes y docentes como protagonistas de la relación educativa, quienes de manera situada establecen un diálogo entre pares. (Resolución CPE Nº 7779/23. Anexo I)

La evaluación es parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, e implica tanto a docentes como a estudiantes. Según este enfoque, la revisión de las prácticas de enseñanza por parte de los/as docentes permitirá realizar los ajustes necesarios para fortalecer los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes. De manera complementaria, la evaluación de sus **propias** prácticas de aprendizaje, por parte de los/as estudiantes, realizada de manera continua, favorece la concreción de trayectorias educativas reales, continuas, cuidadas, acompañadas, completas y relevantes. De esta manera, se promueve la **autonomía** pero con conciencia cooperativa, haciendo que reflexionen sobre cómo aprenden y sobre el propio proceso individual y colectivo de aprendizaje.

La evaluación no está aislada del proceso educativo, sino que es una instancia de la propuesta pedagógica, propia de la práctica de la enseñanza y de la construcción de aprendizajes. Debe ofrecer una oportunidad para visibilizar lo que "se sabe", lo que se conoce, de **reconocerlo y validarlo**, para luego comenzar a identificar aquello que aún no se ha adquirido o desarrollado. Desde este enfoque la evaluación formativa pretende cambiar los fundamentos y prácticas de la evaluación tradicional.

La evaluación formativa es colaborativa, ya que convoca a docentes, estudiantes, la comunidad educativa en general; su carácter multidimensional -y con el objeto de propiciar prácticas situadas- permite que pueda adaptarse a cada realidad escolar. Es por ello que la evaluación debe ser productiva y transformadora, multidireccional, colaborativa, participativa y dialógica.

En este complejo y valioso proceso, cobra relevancia la **retroalimentación,** que implica las orientaciones del/la docente para que los/las estudiantes puedan revisar, ajustar y valorar sus propios procesos y logros. Este camino les permitirá asumir responsabilidad sobre su aprendizaje, la identificación de sus fortalezas y debilidades. Asimismo, la retroalimentación conlleva el andamiaje de las prácticas que los/as **docentes construyan para que los/as estudiantes puedan avanzar en sus aprendizajes[49].**

Este proceso requiere, en palabras de Anijovich y González (2018):

- Explicitar las expectativas de logro, brindando orientación en sus producciones y desempeños para que los/as estudiantes comprendan el por qué y para qué de lo que se está aprendiendo.
- Brindar oportunidades para que puedan identificar las dificultades para los aprendizajes.
- Identificar las fortalezas de sus producciones.
- Contemplar al error como parte del proceso y señalarlos de manera no punitiva.
- Compartir criterios de evaluación, para que puedan ir autorregulando sus propios procesos.
- Generar preguntas que los/as inviten a seguir pensando en sus producciones y compartir las orientaciones en un lenguaje claro y accesible, que facilite la comprensión de la retroalimentación.
- Establecer objetivos de aprendizaje o expectativas de logro, para definir claramente los criterios de evaluación[50].

3.6 El reconocimiento y la acreditación de saberes en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos/as

Los fundamentos epistemológicos y pedagógicos de esta propuesta permiten sostener la idea de que los sujetos que transitan su escolaridad en la Educación de Jóvenes y Adultos/as han adquiridos diversos saberes a lo largo de su experiencia de vida. Estos conocimientos prácticos, conceptuales, entre otros, construidos en ámbitos formales, no formales e informales de aprendizaje[51], deben ser reconocidos y considerados en tanto se propone el diálogo intercultural como forma de construcción de saberes. A esta consideración le corresponde la validación y la acreditación en el ámbito de la escuela, como forma de reconocer que existen otras formas de conocer que pueden articularse con las escolares.

Siguiendo lo planteado en el documento "Lineamientos para el Reconocimiento y Acreditación de Saberes construidos en las experiencias de la vida"[52]:

> *"Al hablar de acreditación de saberes logrados en ámbitos no escolares se puede dar la impresión de estar promoviendo una acreditación social de los sectores excluidos, sin un real aprendizaje. Se considera este riesgo, ante el cual se plantea una metodología que pone en diálogo los saberes de la experiencia de la vida, sin devaluar ni desvalorizar los de la escuela".* (Misirlis, 2008).

49_ *"Los profesores tienen que brindar aportes, instalar conversaciones que permitan a los estudiantes identificar y reducir el espacio entre "lo que saben hoy" y el punto al que tienen que llegar. Se pone énfasis en que estas conversaciones se centren en la tarea y no en la persona (...).* Se trata de brindar oportunidades para que los alumnos identifiquen los problemas y así desarrollen habilidades de autorregulación del aprendizaje" (pág. 31). Anijovich, R. y Cappeletti, G. (2018). La evaluación como oportunidad. Paidós. Buenos Aires.

50_ *"Los criterios de evaluación son el referente específico de los aprendizajes de los estudiantes, aquellas condiciones o efectos que se deben cumplir en el proceso de enseñanza y aprendizaje para conseguir esos propósitos de la actividad educativa, esto es, aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que elegimos para evaluar". Sobre evaluación y Acreditación: criterios, indicadores e instrumentos.* (2017). Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro.

51_Siguiendo a Mejía y Awad (2006), el ámbito de aprendizaje formal es el que se desarrolla en instituciones educativas públicas o privadas, que cuentan con reconocimiento oficial de las autoridades educativas. El ámbito de aprendizaje no formal es el que se da en instituciones educativas (oficiales o no), con temáticas no necesariamente contempladas en el curriculum de la educación obligatoria, o bien en el mundo del trabajo, desarrollados en forma autónoma o mediante capacitaciones brindadas por institutos, empresas o sindicatos. El ámbito de aprendizaje informal refiere a los espacios donde los procesos de aprendizaje ocurren en ámbitos de interacción social (vecinales, en organizaciones sociales), así como los generados por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información, aprendidos en la vida cotidiana sin un propósito o intencionalidad explícitamente educativa.

52_Documento construido en una instancia federal de trabajo articulado con las modalidades de EPJA de todas las jurisdicciones durante 2023.

En este sentido, **la evaluación formativa** interviene como un proceso que favorece el **reconocimiento**, la **acreditación** y la **certificación** de los saberes no escolares, a través de la identificación y la visibilización de aquellos saberes que fueron adquiridos durante toda la vida, en todas las instancias, de manera **integral**[53] y contextualizada.

El reconocimiento y acreditación de los saberes son procesos que no se realizan únicamente en el **momento inicial** en el cual se admiten a los/as estudiantes en el sistema educativo formal. Ambos procesos deben ser desplegados durante toda la trayectoria educativa de los/as estudiantes, en todas las instancias de construcción del módulo, como propuesta pedagógica que es presentada y definida de manera participativa a través de la evaluación formativa.

Se entiende por acreditación al proceso educativo generador de un diálogo de saberes entre estudiantes y docentes, que posibilita el reconocimiento de saberes adquiridos en diversas actividades de la vida y, de esta forma, podría otorgar un certificado parcial en correspondencia con el recorrido educativo desarrollado por los/as estudiantes jóvenes y adultos/as.

De acuerdo con lo establecido para la EPJA en la Ley de Educación Nacional, se define el otorgamiento de certificaciones parciales por ciclo de formación acreditado.

La Resolución CFE N° 118/10 - Anexo II – Sobre Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos determina en el punto 33: *"Cada ciclo formativo se define como: un trayecto de formación, integrado por varios módulos, que permite al estudiante apropiarse de una serie de capacidades de un determinado cuerpo de saberes y que como tal es certificable como etapa de la educación primaria o secundaria"*. y menciona en el punto 34: *"Los ciclos formativos no deben ser necesariamente consecutivos ni se corresponden con la idea de ciclo lectivo, sino que rompen con los límites que impone el sistema anualizado"*.

Una de las características centrales del módulo que otorga flexibilidad a la organización de las trayectorias es el reconocimiento y las acreditaciones parciales de los saberes y las capacidades –escolares o extraescolares– de los/as estudiantes.

En relación a lo antes expresado, es posible reconocer tres dimensiones para la evaluación en el marco de la EPJA:

- Identificar los saberes que los/as estudiantes ya han incorporado de manera previa, en su escolaridad anterior, y saberes experienciales provenientes de su experiencia social o laboral.
- Reconocer qué están aprendiendo en el recorrido actual.
- Identificar de qué manera las situaciones de enseñanza llevadas adelante en el ciclo de formación específico posibilitaron los aprendizajes.

Propósito de la acreditación de saberes

Se propone que la EPJA reconozca, valide, acredite y certifique los saberes construidos a partir de la experiencia socio-cultural, socio-política, socio-económica y ecológica de los jóvenes y adultos/as. Este propósito se orienta a la acreditación de saberes de distintas esferas de actividades en tanto reconocimiento de su validez por parte del Estado y su correspondencia con los saberes sustantivos de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos/as. Se trata de aprender de la experiencia adquirida en la vida en diversas situaciones sociales, para poder recuperar lo que se hace y lo que se sabe para poder hacer (Spinoza, 2007).

53_El carácter integral de la evaluación formativa refiere a que esta debe desarrollarse no solo estableciendo la construcción de los saberes expresados en las capacidades situadas, sino durante todo el desarrollo del módulo, en el proceso de construcción de sus elementos inclusive. Requiere la consideración de todos los componentes situados en contexto, en una territorialidad epistémica, que tiene que estar reflejada en la evaluación y en la acreditación.

El concepto de acreditación alude a un proceso pedagógico que da cuenta de lo que los sujetos saben para hacer lo que hacen, para luego, poner en relación estos saberes con los que el propio sistema educativo transmite y certifica, o sea, avanzar en la construcción de una metodología que, surgida de una discusión epistemológica y pedagógica, permitan reconocer y validar en el sistema educativo los diferentes saberes que se adquieren por la experiencia. La implicancia educativa de este proceso de acreditación, es tal que se constituye en una herramienta pedagógica que puede contribuir al diseño de instancias de formación específicas, que recuperen los saberes construidos y los complementen; así como también, a la orientación educativa de cada joven y adulto/a en relación con posibles planes de educación a seguir para mejorar y ampliar su práctica social individual y colectiva (Spinoza, 2007).[54]

Las acreditaciones son las que constituyen y dan viabilidad a la flexibilidad, dado que las acreditaciones parciales permiten orientar y adecuar la estructura curricular a las necesidades y trayectorias previas de los sujetos. La decisión acerca de la acreditación parcial y la continuidad, como se expresó, será tarea de los/as educadores/as en conjunto con las autoridades de las instituciones; para ello, se elaborarán instrumentos de evaluación que faciliten la acreditación de los ciclos mediante criterios pedagógicos compartidos.

Las Capacidades en la evaluación formativa

La evaluación formativa se desarrolla durante la práctica de la enseñanza y la construcción de aprendizajes y se centra en identificar y valorar las capacidades de los/as estudiantes, es decir, aquellas habilidades, saberes y conocimientos que son relevantes y aplicables a sus contextos de vida específicos. Las capacidades, como enunciados que expresan aquellas potencialidades de los sujetos que pueden ser construidas y desarrolladas a partir del despliegue de la propuesta pedagógica, aportan como indicadores de la construcción de los saberes a través del desarrollo de dicha propuesta. En su definición, las **capacidades** refieren a diferentes niveles de especificación. Como se expresa en apartados anteriores, las capacidades generales son las definidas a nivel federal. Las capacidades específicas corresponden a los ciclos y su grado de desarrollo permite la promoción de los mismos. En este caso, las capacidades situadas son las que permitirán establecer esos indicadores para la evaluación del grado de construcción de saberes de acuerdo al desarrollo del módulo, es decir, en el nivel de lo situado, territorial, en las dimensiones individual y colectiva.

Evaluar en torno a las capacidades requiere un enfoque que trascienda la mera medición de conocimientos teóricos, a partir de un enfoque integral de los estudiantes. Este tipo de evaluación busca identificar y valorar no solo lo que los estudiantes saben, sino también cómo aplican sus conocimientos, saberes y habilidades en situaciones reales y relevantes para su vida diaria. Para ello, es fundamental tener en cuenta el contexto sociocultural de cada estudiante, reconociendo que sus afectividades, experiencias previas, intereses y desafíos influyen significativamente en su proceso de aprendizaje.

En este sentido, las **capacidades situadas** proponen habilidades cognitivas en las que se ponen en juego, en el marco del núcleo conceptual elaborado en base al diálogo intercultural, los saberes escolares y aquellos que resultan de la experiencia vital teniendo en cuenta las diferentes cosmovisiones, a partir de **criterios e indicadores construidos colectivamente.** A partir de dichas capacidades concretas, relacionadas con la conceptualización construida en el módulo, se realizará la evaluación de manera formativa.

Al evaluar a partir de **capacidades situadas**, se promueve un aprendizaje significativo que permite a los/as estudiantes conectar lo aprendido con su realidad, lo que a su vez fortalece su motivación y

54_Propuesta de acreditación de saberes en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Documento aprobado por la Mesa Federal de la EPJA, Buenos Aires 21/11/2011 Propuesta de acreditación de saberes en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

compromiso hacia la educación. Así, la evaluación se centra en el proceso, pretende ser flexible y se orienta a potenciar el aprendizaje significativo y contextualizado, siempre atendiendo a las características, necesidades y potencialidades individuales de los/as estudiantes, teniendo en cuenta la construcción colectiva.

3.7 Trayectorias Educativas

Las resoluciones del CFE 118/10 y 254/15 establecen que se debe garantizar la concreción de trayectorias educativas reales, continuas y completas, entendidas como el recorrido a través del cual se construyen aprendizajes socialmente significativos, que aseguren el tránsito por los diferentes niveles educativos, promoviendo la continuidad pedagógica. De este modo se debe reflexionar en torno a las cronologías de aprendizaje, despojándose de la concepción de aprendizaje monocrónico (suponiendo el mismo ritmo para todos/as) en reconocimiento y respeto de la diversidad.

Acordando con las normas federales, en aquellos casos donde los/as estudiantes puedan convalidar saberes de otros ámbitos de aprendizajes formales y no formales, se posibilitará el reconocimiento y la validación parcial o total de las capacidades del ciclo, avanzando así en el proceso de aprendizaje más allá de la cantidad de módulos establecidos previamente para cada ciclo. Asimismo, en consonancia con la Resolución CFE N° 118/10 - Anexo II – Sobre Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos/as se determinan, en el presente Diseño Curricular las acreditaciones parciales[55].

En base a esto, situarse en la Modalidad de Jóvenes y Adultos/as es reconocer en ella diversidad de estudiantes y recorridos: algunos/as ingresan y la transitan para acceder al nivel secundario y luego a estudios superiores, otros/as para acceder a mejoras en situaciones laborales, para participar en la vida social, cultural, económica y política de su comunidad, para socializar, entre otras. Es por eso que se propone generar propuestas educativas que atiendan a las trayectorias educativas reales, entendidas como el recorrido educativo y escolar de los jóvenes y adultos/as, cuyo fin es el de construir saberes -sin olvidar que hay un cúmulo de saberes que ya se han desarrollado a lo largo de sus vidas-, enmarcado en las propuestas educativas que contemplan las singularidades de cada uno/a de los/as estudiantes, en el marco de lo institucional, resignificando las prácticas docentes.

La centralidad de esta propuesta educativa radica en el sujeto y su contexto, por lo tanto, en la planificación y puesta en marcha de una trayectoria educativa real, de atención a la diversidad y la inclusión. Se trata de una oportunidad para enriquecer el ingreso, la permanencia, el egreso y la continuidad de los/as estudiantes en otros niveles educativos.

Las trayectorias educativas **reales** (Terigi, 2009) suponen un gran desafío y un posicionamiento respecto a las políticas educativas, las gestiones institucionales y las propuestas educativas planificadas. Como lo plantea Nicastro (2006) se trata del ejercicio de volver la mirada atenta una y otra vez, generando dispositivos de intervención ligados a los tiempos, espacios y con el propósito de construir identidad junto a los otros/as e inaugurar una nueva historia. Implica, en otros términos, revisitar la mirada sobre la escuela y desacelerar…*"prácticas en relación con la búsqueda de unidad, de secuencias en la inmediatez. Es decir que no se trata de adoptar un único punto de vista que actúe como una mirada colonizadora sobre los otros, sino que se requiere de una mirada con ansias de descubrimiento, de exploración; que pondrá en duda dogmas y, certezas arraigadas, sin que esto implique abandonarlas, dejar las propias historias, olvidar nuestra lengua."*[56]

55_ Ver apartado 4.3. Las certificaciones parciales
56_Nicastro, S. (2006) Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Homo Sapiens. Rosario

La perspectiva epistemológica, política y teórica expresada en este Diseño Curricular resalta que las trayectorias educativas del sujeto de la modalidad están atravesadas por los saberes construidos por las experiencias de vida y los recorridos escolares que han transitado, los cuales deben ser resignificados en la escuela a partir de un diálogo intercultural crítico, que visibilice diversas cosmovisiones. Las trayectorias se construyen y reconstruyen con otros/as, de manera colectiva y en comunidad, en la articulación de significaciones sobre cómo se piensan los sujetos a sí mismos y cómo son pensados/as por otros/as. Es en ese ejercicio de reflexión en donde se articulan e intervienen aspectos estructurales y el sentido que el/la propio/a estudiante le atribuye a ese recorrido educativo que ha podido construir, y el sentido que los demás actores intervinientes le atribuyen. En este sentido, *(...)las trayectorias no son los sujetos individuales haciendo su camino, siempre nos hablan de una relación con las instituciones y sus modos de organizar ese camino. Modos que reúnen en torno a algo "en común" y que están hechos de espacios, tiempos, palabras, formas de acompañamiento.*[57]

Acompañar las trayectorias significa recorrer un camino en el proceso de construcción de saberes que muchas veces tiene múltiples sentidos, direcciones, marchas y dinámicas diferentes. En este sentido, es fundamental el diálogo constante, la conversación, el intercambio de experiencias de aprendizaje, para poder conocer los alcances de la comprensión y de la generación y desarrollo de las capacidades situadas, establecidas de manera participativa y dialógica en la propuesta pedagógica.

Para el **acompañamiento** a las trayectorias, es menester contar con una sistematización, un registro que permita el **seguimiento** de las mismas. Este elemento proveerá de insumos al docente, ya que permite conocer al estudiante, su tránsito en instituciones educativas, fortalezas y obstáculos en la construcción del conocimiento y así planificar de manera conjunta las propuestas educativas y de intervención. Del mismo modo, que los/as estudiantes sean parte de este registro es relevante para reflexionar sobre su recorrido y también favorecer el compromiso con la propuesta y con la construcción de las diferentes capacidades. De esta manera se abren espacios para el mapeo de trayectorias, para las reorientaciones y adaptaciones curriculares, la diversificación curricular y la implementación de diversas y variadas estrategias, para promover prácticas inclusivas a través de la organización de trayectos alternativos, en reconocimiento de la singularidad de los procesos educativos individuales y grupales.

3.8 La Educación de Jóvenes, Adultos/as en perspectiva de Educación Inclusiva

Pensar la Educación de Jóvenes y Adultos/as desde la perspectiva de la Educación Inclusiva conduce a poner en acción la construcción de condiciones pedagógicas didácticas para garantizar el acceso a una educación basada en los principios de equidad y justicia curricular, que parte del reconocimiento de la diversidad de trayectorias educativas enlazando lo particular y lo colectivo, lo singular y lo plural.

Concebimos a la Educación Inclusiva como perspectiva pedagógica y de Derechos Humanos (Cobeñas y Grimaldi, 2021), como marco político y educativo desde donde proponer el desarrollo de condiciones para garantizar la educación como derecho universal, superando la exclusión, la segregación y la integración como formas educativas que, sustentadas en el paradigma del déficit e ideología de la normalidad, históricamente han restringido el acceso a la educación.

Desde este marco, Cobeñas y Grimaldi (2021), vinculando la Educación Inclusiva con la filosofía de la Vida Independiente, definen dos claves de la mirada pedagógica didáctica para la construcción de entornos educativos inclusivos: las barreras y los apoyos al aprendizaje y la participación. Hace poco más

57_Res. CPE 4617/17 - Régimen académico de la ESRN.

de dos décadas, Rosa Blanco[58](2000), referente iberoamericana de la Educación Inclusiva, planteaba su estrecha relación con la eliminación o minimización de las barreras que limitan u obstaculizan el aprendizaje y la participación de todos/as los/as estudiantes.

Tomando los aportes que brindan de dichas autoras, resulta necesario volver a puntualizar en la noción de **barreras**, las que, en términos pedagógicos, refiere a cualquier recurso, estructura, concepción, forma de organización del tiempo o del espacio, de enseñanza, de comunicación, o mobiliario escolar, entre otras, que impida o restrinja el pleno ejercicio del derecho a la educación en todo el estudiantado. En consecuencia, las barreras no son inherentes a los/as estudiantes, sino que son estructuras, concepciones, recursos propios del sistema educativo que, en interacción con las condiciones y las situaciones particulares, actúan vulnerando sus oportunidades de participación y aprendizaje y generando múltiples formas de exclusión educativa. En este contexto, los **apoyos** aluden a todas aquellas modificaciones que las escuelas producen en pos de asegurar la plena participación y aprendizaje (Cobeñas y Grimaldi, 2021).

Así entendida, la Educación Inclusiva ofrece un marco para pensar **la inclusión como fundamento de toda acción o decisión pedagógica,** superando la concepción que la reduce a la discapacidad y la ubica como un objetivo en sí mismo.

El sujeto pedagógico de la modalidad jóvenes y adultos/as se caracteriza por trayectorias educativas inconclusas, intermitentes o interrumpidas por diversas cuestiones. El paradigma educativo propuesto parte del reconocimiento de las características del sujeto de educación de adultos/as y su heterogeneidad y por ende, de la valoración y validación de los saberes que los/as estudiantes traen de sus trayectorias vitales, así como los nuevos aprendizajes construidos en los tránsitos escolares.

Reconocer la diversidad presente en la modalidad requiere y exige de propuestas pedagógico didácticas situadas en la particularidad de cada estudiante y del grupo que compone y forma parte, garantizando el derecho a la educación de todos y todas, que posibilite el ingreso, permanencia y egreso, trayectorias reales, continuas, completas, integrales y de calidad. *Esto supone identificar y eliminar barreras actitudinales, culturales, institucionales, etc., que impidan a los/as estudiantes ejercer el derecho a la plena participación y al aprendizaje: como plantea Skliar (2008) "encontrar un equilibrio entre educar a 'cualquiera' pensándolo como 'cada uno' (...). Encontrar ese equilibrio es el difícil arte de educar".*

La estructura modular que caracteriza a la organización pedagógica curricular de la modalidad, ofrece posibilidades de diseñar propuestas didácticas sostenidas en los principios de la educación inclusiva, reconociendo las diferencias y atendiendo la diversidad de trayectorias, lo que supone dar lugar a las necesidades pedagógicas, intereses y preferencias de los/as estudiantes, que fundamentan las intervenciones educativas.

La Resolución CPE Nº 3438/2011 aprueba los lineamientos para la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad, en la Provincia de Río Negro. Focaliza en la organización de las prácticas para garantizar el acceso a la educación de dicha población escolar y brinda un marco político, filosófico y pedagógico que orienta la construcción de culturas institucionales y prácticas inclusivas, independiente de las condiciones personales de los/as estudiantes. En sus anexos establece definiciones sobre los proyectos educativos y las configuraciones de apoyo que resultan necesarias para superar las barreras a la participación y al aprendizaje.

58_Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Prólogo. "Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas", Páginas 6 y 7. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK.

En su desarrollo aborda **el principio de inclusión educativa,** haciendo hincapié en el reconocimiento de las necesidades de las personas en situación de discapacidad y al irrenunciable sobre la promoción del máximo grado de inclusión educativa y social, como proceso y meta.

Entre sus planteamientos (Anexo I; pag. 9), encontramos que ***la atención a la diversidad implica:***

- *Un modelo pedagógico que concibe la enseñanza y el aprendizaje como procesos críticos, de construcción, de encuentro entre personas, orientado a la realización de un proyecto colectivo y de ejercicio activo en la vida pública.*
- *La aceptación de la existencia de diferentes historias y contextos de vida.*
- *El reconocimiento de distintas motivaciones, intereses, actitudes y expectativas frente al objeto de conocimiento.*
- *La toma de conciencia de la existencia de diversos puntos de partida en la construcción de los aprendizajes debido a actitudes, conocimientos e ideas previas propias de cada estudiante.*
- *La admisión de la presencia de otros estilos, ritmos, competencias curriculares y contextos de aprendizaje dentro de una misma aula.*
- *El desarrollo de propuestas para una educación integral de adolescentes y jóvenes con discapacidad que considere las necesidades, saberes adquiridos, capacidades, intereses y motivaciones de dichos estudiantes, a través de los modelos organizacionales diversos [...]*

"Es a partir del reconocimiento de las particularidades que se puede trabajar y reflexionar socialmente la diferencia y las identidades producidas" (Fontán, 2006).

En la modalidad ingresan y transitan sus trayectorias estudiantes en situación de discapacidad que requieren o podrán requerir configuraciones de apoyos, cuya organización operativa se sostiene en los lineamientos y pautas planteados en la citada norma y cuyas bases políticas, pedagógicas y filosóficas son coincidente con el desarrollo del Diseño Curricular para la Modalidad y el paradigma pedagógico didáctico de la Estructura Modular. Dichos marcos se conciben desde el principio de justicia curricular con una mirada atenta en la centralidad pedagógica, que toma como unidad de análisis la relación sujeto - contexto. De este modo, la propuesta para la modalidad pone de manifiesto la promoción de condiciones materiales y simbólicas para promover el diálogo de saberes, el intercambio, la pregunta como punto de partida para la reflexión de la realidad colectiva y personal, para habilitar nuevas maneras de enseñar y de aprender.

La centralidad en el sujeto (estudiantes y docentes) y el contexto en relación a la planificación de la propuesta pedagógica implica reconocer a los/as estudiantes y docentes como protagonistas de la relación educativa. Desde aquí, la responsabilidad de identificar y eliminar las barreras que limitan el acceso a la educación, para brindar propuestas que fortalezcan la vida en sociedad, la autonomía, la toma de decisiones, el acercamiento a los oficios y faciliten la participación activa en actividades culturales.

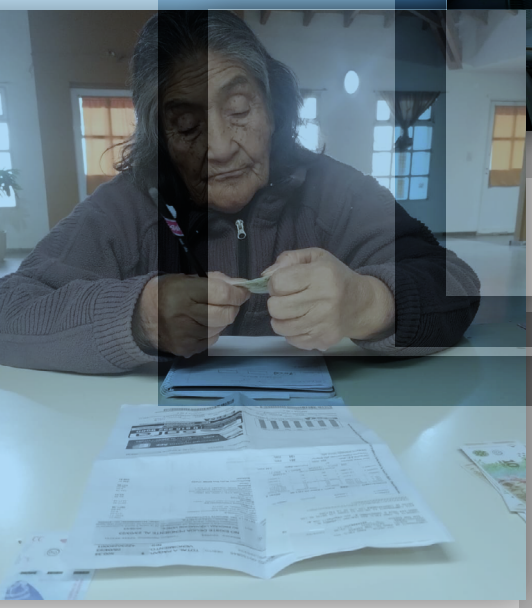
El reconocimiento del otro, de sus singularidades y potencialidades permiten desnaturalizar las condiciones de exclusión, desigualdad e invisibilidad, transformando los obstáculos en oportunidades para acompañar las trayectorias educativas reales de los/as estudiantes que transitan la modalidad.

En este sentido, la apertura, la flexibilidad y la creatividad en las propuestas planificadas por los/as docentes, requerirán en muchas ocasiones de articulaciones interinstitucionales, trabajo colaborativo y del fortalecimiento de la comunicación, ya sea por trayectorias compartidas en más de una institución, por intervenciones de otros organismos, de otros perfiles educativos o profesionales.

El propósito de acompañar las trayectorias educativas, grupales e individuales de los/as estudiantes implica la construcción de saberes significativos a partir de buenas prácticas de enseñanza que ubiquen en el horizonte el camino hacia el Buen Vivir/ Buen Convivir.

















Capítulo IV -

La Organización de la Educación Primaria de la EDJA

La Educación Primaria de Jóvenes y Adultos/as en Río Negro se efectiviza mediante las Escuelas de Educación Básica de Adultos/as (EEBAs).

La oferta educativa cuenta con las sedes de las que dependen los anexos, distribuidos en distintos barrios urbanos, rurales y en contextos de privación de la libertad. En la sede de cada una de las instituciones funciona la Dirección y desde allí se realiza la coordinación administrativa de todos los anexos.

4.1 Estructura de las Escuelas Primarias de Jóvenes y Adultos/as

La Educación Primaria de Jóvenes y Adultos/as, en nuestra Provincia, tiene una estructura cíclica, con tres ciclos de formación, descriptos en el desarrollo del presente diseño[59].

También forman parte de la oferta educativa de la modalidad los Talleres Laborales, dependientes de las Escuelas de Educación Básica de Adultos/as, con vinculación estrecha al mundo del trabajo. El propósito manifiesto en los talleres laborales es capacitar laboralmente a los/as estudiantes para que de manera simultánea con la terminalidad educativa, puedan mejorar sus condiciones de acceso al trabajo, sea en relación de dependencia o de manera independiente. Estos se ofrecen en función de las demandas del territorio y su contexto socio-económico - geográfico- cultural.

4.2. Las secciones pedagógicas múltiples

La Escuela Primaria de la Modalidad en la provincia de Río Negro está constituida por secciones múltiples, es decir, que en un mismo tiempo y espacio cursan estudiantes de los tres ciclos de formación, constituyéndose de esta manera en un espacio multiciclo. Se denominan a cada uno: Ciclo de Alfabetización, de Formación Integral, y de Formación por Proyectos.

Cada sección pedagógica estará a cargo de un/a docente de ciclo.

La propuesta modular, en las que se enmarcan las prácticas pedagógicas, proponen incorporar un enfoque interdisciplinar basado en el desarrollo de capacidades y saberes socialmente significativos. La complejidad del trabajo pedagógico en las secciones múltiples implica por un lado, atender a la heterogeneidad y diversidad que se presenta en el grupo-clase y por otro incorporar a la cotidianeidad educativa el abordaje de las propuestas pedagógicas desde una perspectiva interdisciplinar.

El tránsito de los/as estudiantes a lo largo de los ciclos de formación es un proceso que trasciende el tiempo lineal escolar tradicional y se caracteriza por ser flexible y dinámico, permitiendo el desarrollo gradual de los saberes y capacidades en los/as estudiantes.

En este sentido, los/as estudiantes pueden promocionar de un ciclo de formación al siguiente o egresar habiendo acreditado los módulos correspondientes en cualquier momento del año.

Las experiencias de vida, los saberes no escolares, la historia particular e intereses del sujeto de las EDJA, son considerados valiosos y fundamentales a la hora de la construcción de los aprendizajes. En este sentido cobra relevancia el reconocimiento, la valoración y la validación de los saberes de los/as estudiantes que habitan el espacio escolar, para la elaboración y desarrollo de propuestas pedagógicas que acompañen su tránsito por los diferentes ciclos.

59_Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Prólogo. "Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas", Páginas 6 y 7. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK.

4.3. Los Ciclos Formativos de la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos/as en Río Negro

La Ley de Educación Nacional 26206 (LEN) plantea la idea de trayectoria escolar como ese tiempo en el que los sujetos viven el proceso educativo, reconociendo que cada persona lo transita en tiempos diferentes.

La ley Orgánica de Educación N°4819 de la Provincia de Río Negro sostiene este principio y reconoce, en la idea de trayectoria escolar, que dichos tiempos no son homogéneos y establece que es necesario *"implementar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad que facilite la continuidad de las trayectorias y favorezca la terminalidad de los estudios*[60]*" y que "Las acciones educativas no formales implementan formatos pedagógicos flexibles posibilitando trayectorias diversas que promuevan el desarrollo personal, la participación comunitaria y la búsqueda colectiva de una mejor calidad de vida*[61]*."*

En la Resolución N° 118/10 del CFE se definen aspectos relevantes que hacen a la especificidad de la modalidad en lo que respecta a la organización curricular, institucional y pedagógica para que, de esa manera, se afiance su identidad, respetando las particularidades de la misma. A su vez, la Resolución Nº 254/15 del CFE establece los marcos de referencia para la modalidad a través de una organización curricular modular sustentada en los criterios de flexibilidad y apertura, buscando garantizar la movilidad de las/os estudiantes en todo el territorio nacional. Ambas resoluciones organizan la estructura de la modalidad en ciclos formativos. La Educación Primaria contempla el Ciclo de Alfabetización, de Formación Integral y Formación por Proyectos, mientras que el Nivel Secundario se divide en dos ciclos: Formación Básica y Formación Orientada (Resoluciones CFE Nº 118/10 y Nº 254/15).

La Estructura Curricular Modular para las escuelas primarias de la Modalidad Jóvenes y Adultos/as de Río Negro está en consonancia con las resoluciones antes mencionadas, organizada en ciclos formativos, de la siguiente manera:

CICLO DE ALFABETIZACIÓN	• Dos módulos trimestrales. • 180 hs. c/u - Total 360 hs.
CICLO DE FORMACIÓN INTEGRAL	• Cinco módulos trimestrales. • 180 hs. c/u - Total 900 hs.
CICLO DE FORMACIÓN POR PROYECTOS	• Dos módulos trimestrales. • 180 hs. c/u - Total 360 hs.

A nivel Federal, la normativa dispone para la Educación de Jóvenes y adultos/as una carga de trabajo según el siguiente detalle:

- El minimo de carga horaria total establecida es de 4600 reloj.
- **1.600 horas corresponden a la Educación Primaria** y las restantes para la Educación Secundaria.

En cuanto a la carga de trabajo total para el Nivel Primario de la EDJA, la Resolución CFE Nº 118/10, *"[...] supone un conjunto estimado de horas que el/la estudiante debe emplear para alcanzar las metas de aprendizaje propuestas en cada módulo o unidad curricular. Por lo tanto es el resultado de considerar las horas que el estudiante está en clase o en contacto con el docente más aquellas que deba*

60_Ley Orgánica de Educación de la provincia de Río Negro N° 4819/12, Artículo 71, inciso i.
61_ Ley Orgánica de Educación de la provincia de Río Negro N° 4819/12, Artículo 73.

emplear en actividades independientes -estudio, prácticas, preparación de exámenes, actividades laborales y/o comunitarias- vinculadas a su praxis educativa" (Art.23 Anexo II Res. CFE 118/10).

La provincia de Río Negro amplía y distribuye la carga horaria mínima sugerida por el Consejo Federal de Educación y propone la siguiente distribución por ciclos y por módulos, garantizando la cantidad de horas establecidas por la Resolución CFE N° 118/10. Las cuales se describen a continuación:

CICLO	MÓDULOS	HORAS POR MÓDULOS	HORAS POR MÓDULOS	HORAS TOTALES
ALFABETIZACIÓN	2	180 HORAS (120 horas de trabajo contacto estudiante-docente y 60 horas de trabajo independiente del estudiante)	180	360
FORMACIÓN INTEGRAL	5	180 HORAS (120 horas de trabajo contacto estudiante-docente y 60 horas de trabajo independiente del estudiante)	180	900
FORMACIÓN POR PROYECTO	2	180 HORAS (120 horas de trabajo contacto estudiante-docente y 60 horas de trabajo independiente del estudiante)	180	360
				1620

Si bien se estipula una carga horaria modular, el/la estudiante podrá finalizar y acreditar el mismo según su trayectoria escolar, asociada a los saberes y conocimientos, y no exclusivamente a la cantidad de horas. Es decir que el/la estudiantes que hayan completado la carga horaria estipulada y acrediten los módulos correspondientes al ciclo, pueden pasar al ciclo siguiente o egresar, independientemente del tiempo anualizado. **El proceso de reconocimiento, validación y acreditación de saberes construidos por ellos/as en experiencias anteriores permite el acceso a cualquiera de los ciclos, en cualquier momento del año, a partir del diagnóstico y la validación de sus saberes.** De acuerdo al avance de su trayectoria individual real, continua y completa cada estudiante podrá acreditar el ciclo independientemente de la anualidad y continuar transitando el siguiente ciclo de formación o egresar, según corresponda. En este punto, el acompañamiento a las trayectorias cobra relevancia.

A continuación se describen las características fundamentales de cada uno de los CICLOS DE FORMACIÓN de la Educación Primaria de la Modalidad Jóvenes y Adultos/as:

El Ciclo de Alfabetización

Se caracteriza por ser el primero de los ciclos de formación, cuyo propósito es desarrollar y fortalecer las capacidades relacionadas con la Alfabetización como un proceso que implica, según lo establece la Resolución CFE Nº 118/10, Anexo II, Art. 37° *"Una comprensión y un desarrollo holístico del lenguaje, en sus cuatro funciones básicas: hablar, escuchar, leer y escribir en el contexto de la vida cotidiana"*. La EPJA considera a la alfabetización en sentido amplio y desde múltiples dimensiones. La alfabetización supone el acceso, la apropiación y la recreación de la cultura escrita como bien simbólico de la humanidad, asociado al desarrollo para la vida personal, a la igualdad de oportunidades educativas, a la emancipación, al ejercicio de la ciudadanía. A la vez, la lectura y la escritura constituidas en contenido de enseñanza tienen una especial importancia a la hora de delinear la trayectoria escolar de los/as estudiantes como ciudadanos.

Está conformado por dos módulos, aunque este ciclo no se limita a una temporalidad establecida, sino que son prácticas sociales que requieren de habilidades para desenvolverse cotidianamente y que se continúan a lo largo de toda la vida.

Este ciclo contempla los procesos de multialfabetización en los distintos campos tecnológico, lingüístico, disciplinares.

Aquí se desarrolla el diálogo de saberes y la validación de saberes experienciales no formales. Por lo tanto es preciso que cada estudiante acredite los módulos para lograr la **certificación parcial del "CICLO DE ALFABETIZACIÓN"** para continuar su proceso formativo en los siguientes ciclos.

Los/as educadores/as, atenderán a la inserción de cada estudiante en la vida escolar, teniendo en cuenta que este ciclo no tendrá una duración delimitada, sino que se adecuará a las trayectorias y a las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y personas adultas.

Desde este encuadre, la alfabetización en la EDJA, entendida como practica social, es una herramienta esencial para la valoración de la identidad cultural y para el análisis crítico de las transformaciones sociales que protagonizan los sujetos para el logro de las condiciones de una vida digna para todos/as. Al finalizar este ciclo se otorga la certificación parcial.

El Ciclo de Formación Integral

Este ciclo presenta la mayor carga horaria, ya que el propósito es que los/as estudiantes confronten e integren sus saberes con construcciones discursivas que poseen características epistemológicas definidas. El proceso de construcción de conocimiento y el desarrollo de capacidades comprende cinco módulos donde se profundizan y complejizan las capacidades y aportes de los campos de conocimiento del ciclo anterior. Se orienta a fortalecer y afianzar los saberes dentro del marco de la alfabetización integral y permanente.

En este ciclo se promueve el desarrollo de capacidades relacionadas con el saber de la *"lengua -escrita y oral- matemática, ciencias y tecnologías de la información y comunicación, las artes, la formación ética, la formación para el mundo del trabajo y el cuidado ecológico"* (Resolución CFE Nº 118/10, Anexo II, Art. 41°), las cuales **deben estar en concordancia con la práctica social,** donde la enseñanza y el aprendizaje sean contextualizados en pos de las necesidades socio-comunitarias de la localidad y la región. En un mismo sentido, la formación integral también es un "saber hacer" que puede ser propuesto desde el primer ciclo, así como la elaboración de proyectos de acción. Se trata de acompañar la formación para el ingreso al mundo laboral, continuar los estudios y favorecer la participación activa en la sociedad desde una mirada emancipadora. Al finalizar el mismo se otorga Certificación Parcial.

El Ciclo de Formación por Proyectos

Este ciclo de formación está destinado a resignificar los aprendizajes producidos en los ciclos anteriores, transfiriéndolos a la comprensión, al análisis y resolución de nuevos problemas de relevancia social para los estudiantes, su contexto socio – cultural y desarrollo local.

Está compuesto por dos módulos que el/la estudiante debe acreditar para egresar.

Se trata de un ciclo de formación que tiene como finalidad generar espacios pedagógicos que favorezcan la resignificación de los aprendizajes con los que cuentan los/as estudiantes para que puedan utilizarse en la comprensión, análisis y resolución de nuevas problemáticas; este se lleva a cabo promoviendo un "saber hacer" a partir de la articulación de la Formación Integral y los ejes básicos de la EPJA (Las interacciones humanas en contextos diversos, educación y trabajo, la educación como fortalecimiento de la ciudadanía) posibilitando la construcción de estrategias de acciones contextualizadas.

Se espera que el/a estudiante logre autonomía, que participe en la vida social, cultural, política y económica, generando la posibilidad de proyectar y ejecutar iniciativas individuales y colectivas transformando su contexto personal y comunitario.

Dirige su acción a un análisis más complejo y dinámico de la realidad, la comprensión de las transformaciones del mundo del trabajo con las nuevas identidades laborales que se constituyen como posibilidades de inserción con otro nivel educativo o desde la articulación con otras instancias formativas y/ o en la elaboración e implementación de un emprendimiento productivo, individual o asociativo.

4.4 Organización modular de la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos/as

Las personas jóvenes y adultas atraviesan, por razones sociales o laborales, períodos en los que deben interrumpir momentáneamente su continuidad educativa. La organización curricular de la Educación de Jóvenes y Adultos/as debe tener la flexibilidad necesaria para posibilitar que los sujetos de la modalidad transiten los ciclos formativos de acuerdo a sus ritmos de aprendizaje, siendo posible de esta manera las acreditaciones parciales. **Los sistemas de promoción deben ajustarse a propuestas pedagógicas de mayor flexibilidad, ya que la nueva estructura modular no anualizada, favorece el acompañamiento real a las trayectorias con la acreditación de módulos.**

EL Anexo I de la Resolución CFE N° 118/10 – Documento Base Consejo Federal de Educación, sobre la organización curricular, en el Punto 58 expresa: "*La propuesta curricular de la modalidad debe* ***reemplazar la idea de alcanzar determinados logros educativos "cumpliendo una cantidad de horas predeterminadas",*** *por la de alcanzarlos* ***"cumpliendo con determinados objetivos de aprendizaje".***

Un sistema centrado en la carga de trabajo total del estudiante es una herramienta óptima para acreditar aprendizajes, a la vez que posibilita estimar la duración de una propuesta no anualizada. Por otra parte facilita la movilidad de los/as estudiantes en el sistema educativo, la homologación de estudios y la convalidación de saberes obtenidos en otros ámbitos.

Las escuelas primarias de Jóvenes y Adultos/as son instituciones que, atentas a la realidad de su contexto, deben garantizar una educación de calidad y con propuestas pedagógicas flexibles.

Para la provincia de Río Negro se establece que:

- Los Módulos tendrán una duración trimestral.
- En cada trimestre se desarrollará **un** módulo siguiendo el proceso de especificación curricular, de acuerdo al Anexo II de la presente resolución. Se trabajará un contexto problematizador jurisdiccional establecido para toda la institución educativa y, a partir de este, se elaborará la problematización situada en cada grupo-clase, entre docentes y estudiantes.
- En cada trimestre se podrá acreditar **un** módulo, pudiendo acreditar saberes construidos en el ámbito educativo y por fuera de este, como también aquellos construidos en procesos de escolaridad anteriores, a través del **reconocimiento y la validación de esos saberes.**
- Como las secciones son múltiples, el módulo debe desarrollarse teniendo en cuenta cada uno de los ciclos formativos, y de acuerdo al grado de profundidad y de amplitud conceptual que se prevén para cada ciclo -según las Capacidades Específicas y los Aportes de los Campos correspondientes a cada uno.
- Para acreditar el **ciclo de Alfabetización** se requiere la aprobación de **dos** módulos.
- Para el **ciclo de Formación integral** se requiere la acreditación de **cinco** módulos.
- Para el **ciclo de Formación por Proyectos** es necesario acreditar **dos** módulos.

Conformación de cada módulo:

Secciones Pedagógicas Múltiples (multiciclo)			
Ciclo	**Ciclo de Alfabetización**	**Ciclo de Formación Integral**	**Ciclo de Formación por Proyectos**
Campos de Conocimiento (Específicos para cada ciclo de formación)	**Cs. Sociales**		
	Cs. Naturales		
	Matemática		
	Comunicación y Expresión		
	Espacio Estético Expresivo		
Total de Módulos	**2 módulos**	**5 módulos**	**2 módulos**

4.4.1 Organización de los módulos en año calendario

A través del cursado modular por trimestres los/as estudiantes pueden cursar y acreditar módulos de manera trimestral, siendo posible además la promoción de un ciclo a otro del nivel y también el egreso cuando se hayan desarrollado las capacidades propuestas para la acreditación de saberes. De esta manera la nueva estructura modular para la Escuela Primaria de la modalidad Jóvenes y Adultos/as rompe con la idea tradicional de anualidad, para atender a la flexibilidad de la cursada de los/as estudiantes y a las trayectorias educativas reales. Éstas, se piensan desde la flexibilidad y el dinamismo, propiciando la movilidad de los/as estudiantes, en relación al grado de desarrollo de saberes y capacidades. En este sentido, no se trata de una propuesta pensada en torno a un recorrido estructurado por el tiempo de cursado anualizado, sino que los aprendizajes serán acreditados a través de módulos, los cuales se establecen trimestralmente.

A continuación presentamos gráficamente la organización de los módulos en relación a la trimestralidad, observándose claramente que los módulos rompen la estructura tradicional de la anualidad, siendo posible la acreditación parcial en cualquier momento del año. De esta manera se representa la trayectoria organizada por año calendario, en un modelo de trayectoria "lineal", en el que los/as estudiantes que ingresan a la modalidad podrían seguir el siguiente recorrido:

AÑO	1er Trimestre	2do Trimestre	3er Trimestre
Año 1	Módulo 1 - Alfabetización	Módulo 2 - Alfabetización	Módulo 1- Formación Integral
Año 2	Módulo 2 - Formación Integral	Módulo 3 - Formación Integral	Módulo 4- Formación Integral
Año 3	Módulo 5 - Formación Integral	Módulo 1 - Formación por Proyectos	Módulo 2 - Formación por Proyectos

Esta organización de los módulos permite que los/as estudiantes transiten la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos/as de acuerdo a sus ritmos y posibilidades, acreditando los dos primeros ciclos a través de las certificaciones parciales, permitiéndoles además la movilidad de los/as estudiantes dentro del sistema a nivel territorial, tanto jurisdiccional como nacional, pudiendo discontinuar y retomar la formación.

4.4.2 Organización de los módulos en un grupo/sección

Si bien se toma la organización ciclada planteada en las resoluciones federales, a las cuales Río Negro adhirió oportunamente, es importante aclarar algunas cuestiones con respecto a la denominación de

los ciclos y los alcances de los mismos en materia pedagógica. Uno de los aspectos que caracteriza a la Escuela Primaria de la modalidad es el trabajo en secciones múltiples, es decir que admiten los tres ciclos en una misma sección. Esta conformación hace que las propuestas pedagógicas consideren la necesidad de establecer una gradualidad en el desarrollo de las temáticas.

El siguiente cuadro muestra un ejemplo de la estructura modular en la organización de una sección pedagógica múltiple en un año calendario:

TRIMESTRE	CANTIDAD DE MÓDULOS	CANTIDAD DE HORAS	CICLOS	CONTEXTOS PROBLEMATIZADORES JURISDICCIONALES / INSTITUCIONALES	PROBLEMATIZACIÓN SITUADA
1° TRIMESTRE	**1**	**180 HS**	ALFABETIZACIÓN FORMACIÓN INTEGRAL FORMACIÓN POR PROYECTOS	Un contexto problematizador Jurisdiccional - Situado institucionalmente (Contexto Problematizador Institucional)	Elaborada con docentes y estudiantes cada grupo/sección
2° TRIMESTRE	**1**	**180 HS**	ALFABETIZACIÓN FORMACIÓN INTEGRAL FORMACIÓN POR PROYECTOS	Un contexto problematizador Jurisdiccional - Situado institucionalmente (Contexto Problematizador Institucional)	Elaborada con docentes y estudiantes cada grupo/sección
3° TRIMESTRE	**1**	**180 HS**	ALFABETIZACIÓN FORMACIÓN INTEGRAL FORMACIÓN POR PROYECTOS	Un contexto problematizador Jurisdiccional - Situado institucionalmente (Contexto Problematizador Institucional)	Elaborada con docentes y estudiantes cada grupo/sección

Esta organización asume que la heterogeneidad es la que permite y enriquece la construcción de una experiencia social compartida en el respeto de las diferencias. Las instituciones que ofrecen educación primaria para jóvenes y adultos brindan un espacio en el que todos puedan compartir sus experiencias formativas a través del diálogo intercultural de saberes, que amplíen su conocimiento del mundo, sus capacidades y sus posibilidades de actuar en la sociedad.

4.5 La organización modular de cada ciclo y sus certificaciones

4.5.1 Las certificaciones parciales

El reconocimiento y la acreditación de saberes[62] remite a un proceso de reconocimiento y validación de los aprendizajes, así como a su certificación en el sistema educativo, independientemente de que hayan sido adquiridos en un ámbito de aprendizaje formal, no formal o informal[63].

Cada uno de los ciclos formativos se define como un tramo de formación, integrado por varios módulos, que permite a cada estudiante apropiarse de las capacidades específicas y aportes de los campos de conocimiento que se definen en los módulos que lo conforman, y que permiten la acreditación parcial de los dos primeros ciclos de formación, de la modalidad primaria de jóvenes y Adultos/as.

Tal lo establecido en la Resolución CFE N° 118/10 - Anexo II, sobre las **certificaciones parciales, y de acuerdo a lo estipulado en sus puntos 53 y 54** para la EPJA en la Ley de Educación Nacional, se define

62_Ver apartado 3.6 El reconocimiento y la acreditación de saberes en la educación permanente de jóvenes y adultos/as
63_Ibídem 48.

el otorgamiento de certificaciones parciales por módulos y por ciclo de formación acreditado.

En tal sentido se establecen las siguientes certificaciones parciales por ciclo para el nivel primario:

– Certificado de acreditación del ciclo de Alfabetización.

– Certificado de acreditación del ciclo de Formación Integral.

- El Ciclo de Alfabetización está integrado por dos módulos de 180 horas cada uno. Para la acreditación parcial de este ciclo, se deberán evaluar las capacidades y los aportes de los campos de conocimiento que se han determinado en las propuestas pedagógicas para cada módulo. De esta forma se obtendrá el certificado de acreditación del Ciclo de Alfabetización.

- El Ciclo de Formación Integral se compone de cinco módulos de 180 horas cada uno. Para la acreditación parcial de este ciclo, se deberán evaluar las capacidades y los aportes de los campos de conocimiento que se han determinado en las propuestas pedagógicas para cada módulo. De esta forma, se obtendrá el certificado de acreditación del Ciclo de Formación Integral del Nivel Primario.

Respecto a los módulos, las constancias de aprobación que se emitan tendrán la validez que se establecerá en la normativa correspondiente a la evaluación y acreditación en el marco de la Estructura Modular.

4.5.2 La certificación de terminalidad

En lo que respecta a la terminalidad educativa se establece en el punto 54 de la Resol. CFE N° 118/10, para el Nivel Primario de la modalidad Jóvenes y Adultos/as la emisión del:

– Certificado de Terminalidad de Estudios Primarios.

Este ciclo se compone de dos módulos de 180 horas cada uno. Para la acreditación del ciclo se espera que los/as estudiantes puedan relacionar los aprendizajes con las experiencias educativas que se problematicen en cada módulo. Esta etapa tiene como finalidad promover que los/as estudiantes adquieran la capacidad de “saber hacer” a partir del conocimiento construido en el marco de la formación integral. El “saber hacer” se pone en juego mediante la implementación de distintas estrategias de acción que se desarrollan en contextos reales. Es decir, se trata de estrategias basadas en la resolución de problemas de carácter político, económico, social, cultural y ambiental.

Planificación modular en las secciones pedagógicas

La construcción de la propuesta de enseñanza y de la planificación de cada módulo debe contemplar las particularidades de cada grupo/clase en las secciones múltiples, atendiendo a la heterogeneidad de los/as estudiantes. La sección múltiple requiere de una planificación que contemple cada ciclo para la selección de capacidades específicas y de los aportes de los campos de conocimiento. Se encuentra descripto en el Anexo III un modelo de planificación para las secciones pedagógicas múltiples.

4.6 Los Talleres Laborales de las Escuelas Primarias de Jóvenes y Adultos y su especificidad en la Estructura Curricular Modular

La Resolución N° 118/10 del Consejo Federal de Educación establece que una propuesta de formación integral de jóvenes y adultos en los niveles obligatorios debe vincularse necesariamente al mundo del trabajo.

En la provincia de Río Negro los talleres de capacitación laboral surgieron a partir de las demandas de las comunidades y sus contextos socio-económico-geográfico-culturales, propuestas que a lo largo de los años van variando en un intento constante de adecuarse a los requerimientos

del territorio. Estas propuestas comenzaron a ser, en un principio, reguladas a partir de acuerdos que establecían criterios para su funcionamiento por parte de las Supervisiones de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos/as, vinculados al Organismo Central del Ministerio de Educación para su análisis y aprobación.

Posteriormente, entre 2017 y 2018 se trabajó territorialmente para el relevamiento y la regulación de funcionamiento de los mismos. En el año 2018, se institucionaliza su funcionamiento con la Resol. CPE N° 1753/18, que aprueba la implementación de la Normativa Regulatoria de los Talleres Laborales dependientes de las Escuelas de Educación Básica de Adultos de la provincia de Río Negro. En la mencionada resolución se establece: la organización curricular y de funcionamiento de los talleres laborales, los criterios de evaluación, acreditación y certificación, la duración de los proyectos de capacitación laboral, el perfil de los/as estudiantes y los requisitos de inscripción, funciones específicas de los/as Maestros/as Especiales para los Talleres Laborales, y establece el modelo de Certificado de Aprobación, la organización por áreas de formación por niveles: formación (básico), perfeccionamiento y especialización.

En el Artículo 46º de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, que considera a las Escuelas para Adultos/as como espacios de "educación permanente y continua a lo largo de toda la vida", lo que implica la posibilidad de todos y todas, de continuar la formación en las áreas que sean de su interés y/o necesidad personal.

En consonancia con los postulados que se han desarrollado en las Resol. CPE N° 6919/22 y N° 7779/23, que expresan la pedagogía de la modalidad a "partir de la centralidad del sujeto y su contexto" vuelve a cobrar relevancia la existencia de los talleres laborales como parte de la Educación de Jóvenes y Adultos/as, en tanto que será necesario, reconocer los intereses, necesidades, problemáticas personales, grupales y comunitarias del contexto donde funcionan para repensar las ofertas formativas acordes a la realidad del contexto, sin perder de vista su incidencia en el mundo laboral.

En relación a lo antes dicho, **sostenemos que la formación laboral se constituye en un campo de conocimiento en el que se articulan saberes y experiencias de cada sujeto, desde un posicionamiento activo de los/as estudiantes, generando participación, diálogo que les permita poner en acción sus saberes, articularlos con los ofrecidos desde la especificidad del taller,** obtener información, investigar, identificar y resolver problemas, sistematizar las experiencias recorridas apuntando a la autonomía y autorregulación.

4.6.1 Propósitos de los Talleres Laborales:

Se definen como propósitos de los talleres laborales dependientes de las Escuelas Primarias de Jóvenes y Adultos de Río Negro[64]:

- Capacitar a los/as estudiantes para que, de manera simultánea o posterior a la terminalidad educativa, puedan mejorar sus condiciones de acceso al trabajo y la superación personal.
- Favorecer espacios para la generación de proyectos personales o comunitarios.
- Fomentar el trabajo colaborativo, cooperativo y solidario como práctica superadora que permita construir espacios productivos sostenibles.
- Generar alternativas de capacitación para los/as jóvenes y adultos/as que ingresan a los talleres laborales.
- Desarrollar conductas socioculturales y emocionales que permitan insertarse en forma parcial o total a la vida del trabajo según sus demandas y necesidades.

64_Cuadernillo de Formación para el Trabajo. Destinado a los Talleres Laborales de las Escuelas de Educación Básica de Adultos/as.

4.6.2 El Enfoque de los Talleres Laborales

Los talleres laborales son una parte identitaria de las EEBAs, deben pensarse de manera integral en constante interacción y articulación con las secciones múltiples con la realidad del contexto local-real. Como tal, se deben abordar con la misma perspectiva decolonial, intercultural e interdisciplinaria. Es un campo que pone en tensión conocimientos, saberes y experiencias de cada sujeto a través del diálogo intercultural de saberes para construir nuevos saberes y conocimientos.

Entendemos en este sentido que no tenemos que quedar atrapados en la categoría de "estudiantes pasivos/as" y meramente receptivos/as del saber de el/la docente, superando ese posicionamiento y generando espacios de participación dialógica, comprometidos consigo mismos y con la sociedad.

En relación a lo antes dicho, sostenemos que la formación laboral se constituye en un campo de conocimiento en el que se articulan saberes y experiencias de cada sujeto desde un posicionamiento activo de los/as estudiantes, generando participación, diálogo que les permita poner en acción sus saberes, articularlos con los ofrecidos desde la especificidad del taller, obtener información, investigar, identificar y resolver problemas, sistematizar las experiencias recorridas apuntando a la autonomía y autorregulación.

El valor de las propuestas está puesto en los saberes de los/as estudiantes y en cómo se ponen en juego en las prácticas pedagógicas a partir de la articulación que se realice con los saberes desarrollados por los/as docentes. Es esa la mediación clave, ayudar a los/as estudiantes para que identifiquen, jerarquicen, sistematicen esos saberes, los complementen con otros aportes y los puedan aplicar a otros haceres concretos.

En cada uno de los talleres laborales, independientemente de la especificidad, la finalidad es que los/as estudiantes puedan, a lo largo del recorrido, **resignificar** sus saberes y capacidades para que adquieran significación al articularse con su inserción al laboral, en relación de dependencia, con autosustento o a través de la generación de microemprendimientos, cooperativas, entre otros. Es imprescindible en este sentido reconocer la heterogeneidad de los sujetos de la educación de jóvenes y adultos/as, sus intereses y necesidades como punto de partida para pensar y proponer ofertas formativas en consonancia con la necesidad y características del contexto.

La organización en unidades temáticas, desde un carácter instrumental y operativo, implica el desarrollo de actividades integradas en donde la teoría y la práctica se articulen y se fundamenten en los saberes adquiridos para fortalecer y enriquecer los saberes socialmente significativos, aplicándolos a situaciones reales de trabajo. Desde los marcos teórico y epistemológicos adoptados para el desarrollo de esta propuesta pedagógica crítica decolonial, cobra relevancia la necesidad de repensar las relaciones socioculturales y laborales, con el fin de brindar saberes y conocimientos para que los/as estudiantes se reconozcan como sujetos de derecho y autónomos, sujetos partícipes activos en y de la sociedad.

Cada taller laboral forma parte de la identidad institucional y su contexto, tanto de la caracterización y contextualización del contexto problematizador jurisdiccional, así como de la planificación de sus propuestas en función de la oferta de capacitación.

La planificación de los Talleres Laborales

Para elaborar la planificación de los talleres laborales se deben incluir los conocimientos propios de la especialidad o capacitación laboral, teorías, principios, métodos, técnicas, procedimientos, práctica específica y de resolución de problemas específicos del campo laboral. La planificación de cada taller debe ser elaborada desde una mirada situada, teniendo en cuenta la centralidad pedagógica que

está puesta en los sujetos y sus saberes, atendiendo a sus necesidades e intereses, que contemple todos los aspectos antes mencionados y que sea facilitador de la tarea docente. En el Anexo III del presente Diseño Curricular se describen los aspectos que debe contemplar y se comparte un modelo de planificación

4.7 Horas institucionales. Un espacio de fortaleza para la modalidad

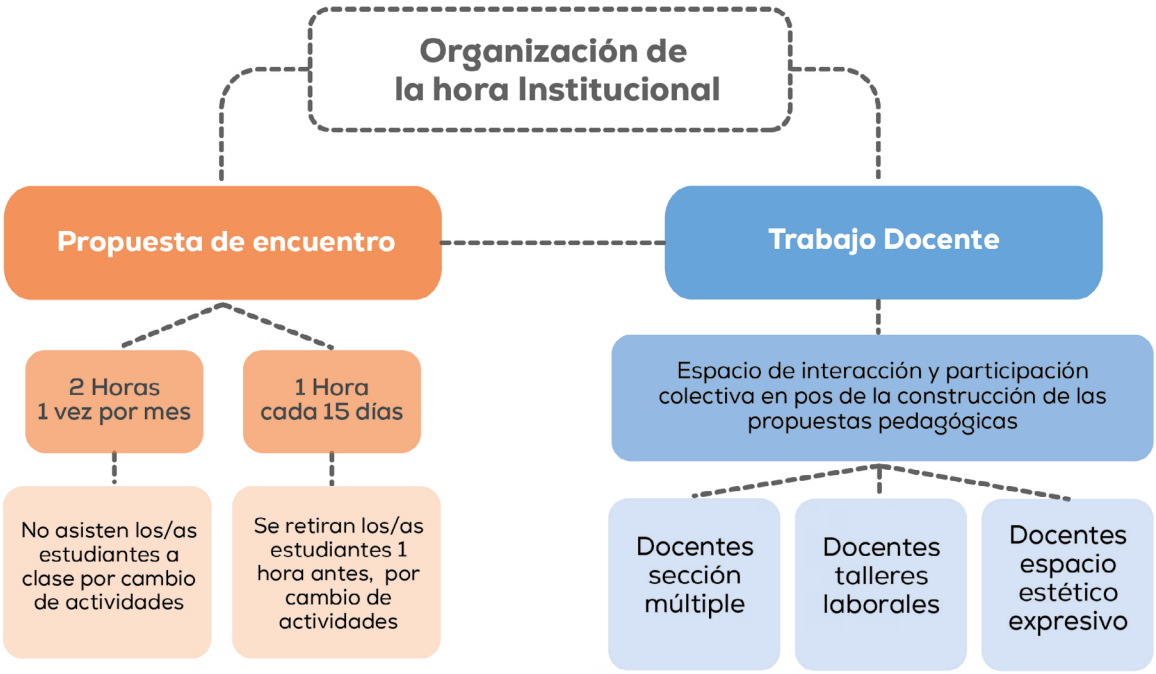
Dada las características propias de las escuelas Primaria de Jóvenes y Adultos/as, será un espacio propicio de encuentro para la articulación entre todos los actores: el/la maestro/a de ciclo, el/la maestro/a especial de los Talleres Laborales y el/a docente del Espacio Estético Expresivo.

Resulta un espacio propicio para la construcción colectiva de las propuestas pedagógicas, para la socialización de lo transitado y la consideración sobre las trayectorias de los/as estudiantes y establecer posibles mejoras.

Este tiempo de la carga horaria está destinado a la posibilidad de encuentro entre pares, un tiempo para llevar a cabo el espacio institucional de trabajo conjunto en pos de la construcción de las propuestas pedagógicas.

En este espacio se prevé la participación de los/as docentes de secciones pedagógicas, de talleres laborales y del Espacio Estético Expresivo, en conjunto con el equipo directivo. El mismo está destinado a la indagación, debate, reflexión y planificación conjunta sobre las propuestas pedagógicas, incluyendo la definición de criterios de evaluación. Es un espacio de carácter pedagógico, no de carácter administrativo.

A continuación se presentan distintas propuestas para la organización del espacio de "hora institucional". Cada escuela definirá su organización, pudiendo realizarse de manera mensual con encuentros de 2 horas o quincenal con encuentros de 1 hora:



Al inicio de cada ciclo escolar todas las instituciones educativas de la modalidad deben elaborar el cronograma anual de horas institucionales, de acuerdo a la organización que se defina con la comunidad docente, y el acompañamiento del Equipo Supervisivo. Este cronograma formará parte del PEI anual.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Aienson, G.; Legaspi, L.; Valenzuela, L.; Moulia, L. y otros. (2014) Trayectorias y anticipaciones de futuro de jóvenes adultos socialmente vulnerables. Anuario de Investigaciones. Vol XX, Facultad de Psicología. UBA. Buenos Aires.

Alonso, G.; Díaz, R. y col. (2002) Hacia una pedagogía de las experiencias de las mujeres. Col. Educación, Crítica y Debate. Ed. Miño y Dávila. Madrid.

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. Buenos Aires.

Brusilovky, S. y Cabrera, M. E. (2006) El campo de la educación de adultos. Su diversidad conceptual y política en Brusilovski, S. Educación escolar de adultos: Una identidad en construcción. 1a edición. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y material didáctico. Disponible en: https://books.google.com.ar/books?id=YhGZHYCmFW8C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2012) Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea. CREFAL. México.

Brusilovsky, S.; Cabrera, M. E.; Kloberdanz, C. (2010) Contención. una función asignada a las escuelas para adultos. Rev. Interamericana de Ed. de Adultos. Año 32. N° 1. Enero - junio 2010

Carbonell Alvares, S. (2012) Educación estética para jóvenes y adultos. Serie Editorial Coloquio. México.

Castro Gomez, S. (2007) Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (pp. 79-91). Siglo del Hombre. Bogotá.

Cisneros Villanueva, L. (2019) "Paulo Freire: el maestro de la América relegada y su proyecto de educación alternativa". Disponible en: http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/303084

Connell, R. (2006) Escuela y justicia social (tercera edición). Morata. Madrid.

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

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, Buenos Aires.

Cullen, C. (2014) Conferencia: "Los desafíos éticos que constituyen la Educación". 2º Ciclo de charlas: Los desafíos actuales para la Justicia Social. Universidad Nacional de Lanús. **Minuto 14:31 hasta 22:10.** Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=m7Zc-nEwvfUCusicanqui, S. Santos, B. (2014) Entrevista. **Minutos 1:18:42 a 1:22:38**
https://www.youtube.com/watch?v=xjgHfSrLnpU

De Souza Silva, J. (2012) La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. En Walsh, C. (Comp.) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo 1. Serie Pensamiento Decolonial. Editorial Abya Yala. Quito.

Di Nela, Y. (2020) De la resiliencia a la capacidad vincular. Un semblante de nuestro modelo de comprensión que descongele los dispositivos. Curso virtual. Clase 3. Adalqui. https://drive.google.com/file/d/1pPblfE78gVCEwhtbMZG6LRtXc5xd14U_/view

Dubet, F. (2011) Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires.

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

Espinosa Torres, I. (2019) El giro educativo epistemológico. Pedagogía(s) decolonial(es) y dimensión intercultural-afectiva en Perspectivas decoloniales sobre la educación. Melo, A.; Espinosa Torres, I.; Pons Bonals, L.; Rivas Flores, J. (Coords.). Guarapuava. Uma Editorial. Unicentro. Málaga.

Fornet Betancourt, R. (2004) Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt. Sobre el concepto de interculturalidad. Consorcio Intercultural.

Freire, P. (2002) Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Freire, P. (2004) *La importancia de leer y el proceso de liberación.* Editorial Siglo XXI. 16ta edición. Disponible en: https://proletarios.org/books/Paulo-Freire-La-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberacion.pdf

Gallardo, J. (2021) Visibilizar después de la ceniza. En Gómez Herrera, A. [et al.] Hacer estado en el campo. Ed. Viento Sur. San Juan.

Grosfoguel, R. (2016) Revista Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, N° 24: 123-143, enero-junio 2016.

Gudynas, E. (2016) Modos de apropiación de la Naturaleza y modos de producción. Publicado en Actuel Marx – Intervenciones No 20, primer semestre 2016. https://extractivismo.com/2016/11/modos-de-apropiacion-de-la-naturaleza-y-modos-de-produccion/

Ishizawa, J. (2016) Comunidades Epistémicas para el diálogo de saberes. En Ciencias, d*iálogo de saberes y transdisciplinaridad*. Plural Editores. Bolivia.

Junge, G. (2014) Los sujetos de la Educación de Adultos: una mirada a las identidades sociales. Seminario de Doctorado Poder, Conocimiento y Reformas Educacionales. Dr. Michael Apple. UBA. Texto cedido por el autor.

Kessler, G. (2007) Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. Investigación temática/adolescencia y escuela: identidades, valores y conflictos. Revista mexicana de investigación educativa, Vol 12, N° 32, enero-marzo, 2007, pág. 283-303.

Kessler, G. (2019) Presentación del Atlas de la educación https://www.youtube.com/watch?v=58B44iHMH4w

Krause, M. (2016) La interseccionalidad entre clase y género: un acercamiento desde los relatos de vida. Revista. Lavboratorio. Año 16. No. 27.

Kusch, R. (1976) Geocultura del hombre americano. Fernando García Cambeiro Editor. Buenos Aires.

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. Córdoba.

Marracino, M. (2010) Las relaciones entre la Educación Física y Salud. En G. Cachorro y C. Salazar (Coords.), Educación física Argenmex: Temas y posiciones. UNLP. La Plata https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.14/pm.14.pdf

Mignolo, W. (2003) "Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder". Entrevista a W. Mignolo por Catherine Walsh. Polis. Rev. Latinoamericana. CISPO. URL: http://polis.revues.org/7138

Palacios, A. (2008) El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ed. Cinca. Madrid

Palermo, H. (2015) Machos que se la bancan. Masculinidad y disciplina fabril en la industria petrolera argentina. Rev. Desacatos N° 47. Enero-abril 2015. Págs. 100 a 115. Centro de Estudios Superiores de Antropología Social. México. https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/1424/1219

Pognante, P. (2006) Sobre el concepto de escritura. Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 28, N° 2, 65-97. Obtenido de: https://rieda.crefal.edu.mx/index.php/rieda/article/view/151/151

Resolución CFE 118/10

Resolución CFE 254/15

Resolución CPE 6919/22. Anexos I, II y III.

Resolución CPE 7779/23. Anexos I, II y III.

Restrepo, E. y Rojas, A. (2009) *Introducción crítica al pensamiento descolonial*. Maestría de Estudios Culturales. Facultad de Ciencias Sociales Universidad Javeriana. Bogotá.

Rodríguez, L. (1996) Educación de Adultos (EA) y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. Rev. Instituto de Investigaciones en Cs. Educación. UBA. Año 5. N° 8. pgs. 80-85.

Rodriguez, L. (2011) Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos. Rev. Decisio. No 30. Set-Dic. 2011. pgs. 55-60.

Santos, B. de S. (2003) Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Descleé de Brouwer. Bilbao.

Santos, B. de S. (2009) *Una epistemología del sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social.* Siglo XXI. México.

Segato, R. (2019) Entrevista en LATFEM. octubre 5. https://latfem.org/rita-segato-la-unica-salida-son-los-vinculos-reales-las-mujeres-defendiendose-si-mismas/

Sirvent, M. T. y Llosa, S. (1998) "Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva" en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la 21 Educación Año VII Nº12, agosto. Bs. As., Facultad de Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila Ed. Disponible en: https://www.academia.edu/64114341/J%C3%B3venes_y_adultos_en_situaciones_de_riesgo_educativo_an%C3%A1lisis_de_la_demanda_potencial_y_efectiva

Svampa, M. (2019) Las fronteras del neoextractivismo en América Latina. Conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias. CALAS.

Tedesco, J. C. (2012) *Educación y justicia social en América Latina.* Pról. Ricardo Lagos. Col. Educación. Ed. Universidad Nacional de San Martín. FCE. Buenos Aires.

Terigi, F. (2009) Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

Tinto, V. (2017) Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. Editorial Jossey-Bass Inc. Publishers. New York.

Valiña, C. (2020) Blog Periféricas. Escuela de Feminismos alternativos. https://perifericas.es/blogs/blog/interseccionalidad-definicion-y-origenes

Walsh, C. (2005) "Introducción: (re)pensamiento crítico y (de)colonialidad" en: Catherine Walsh (ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas.* Abya-Yala-Universidad Andina Simón Bolívar. Quito.

Walsh, C. (2017) "¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala" en Garcia Diniz, A., et. al. (orgs.) *Poética y política del lenguaje en proceso de descolonización.* Pedro & João Editores: São Carlos, Brasil. Disponible en: http://catherine-walsh.blogspot.com/2017/10/interculturalidad-y-decolonialidad.html

Zelmanovich, P. (2009) Hacia una experiencia intergeneracional. En La escuela media en debate. Tiramonti, G; Montes, N. (compil.) Ed. Manantial. Buenos Aires.

ANEXO I - CONTEXTOS PROBLEMATIZADORES JURISDICCIONALES

Los contextos problematizadores construidos jurisdiccionalmente están conformados a partir de las siguientes tríadas de conceptos:

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

Desarrollo – Naturaleza – Salud

La tríada Desarrollo, Naturaleza y Salud, en Educación de Jóvenes y Adultos/as permite poner en tensión y hacer circular la palabra sobre los principios y conceptos de los ecosistemas naturales, la acción de las poblaciones humanas en los mismos, la multiplicidad de efectos que se generan y la posibilidad de recuperar saberes ancestrales respecto de prevención, atención y cuidado comunitario.

Los procesos de transformación social que acompañan a los seres humanos, se asocian con modificaciones en el ambiente y a su vez, generan impactos sobre la salud de toda la población. La provincia de Río Negro, extendida entre el mar y la cordillera, presenta una realidad marcada por las diferencias de la naturaleza y el hábitat, entre el paisaje y la disponibilidad de los bienes naturales comunes[65]. Esta diversidad determina zonas económicas con características sociales definidas y actividades productivas con impactos ambientales de diferente tenor. En este aspecto el enunciado de la tríada no es neutral ideológicamente.

El territorio de Río Negro, posee un patrimonio natural único y biodiverso que muchas veces se ve afectado en función de las actividades que se implementan en nombre del paradigma del **desarrollo** y el progreso económico del sistema capitalista.

A partir del posicionamiento de las teorías críticas al desarrollo que forman parte del **paradigma decolonial** que planteamos en este DC, se pone en tensión el concepto de desarrollo, que permite visibilizar un contraste: por un lado, la potencialidad que ofrece el ambiente para el **crecimiento sostenible comunitario;** por otro el deterioro de la calidad de vida como consecuencia de las problemáticas ambientales que devienen de las actividades productivas extractivistas, consecuentes con los intereses de los grandes grupos económicos.

El desarrollo, concebido como proceso de cambio social, que busca como finalidad última la igualación de las oportunidades sociales, políticas y económicas, debe contemplar la dimensión del Buen Vivir[66].

Los aportes desde las tradiciones críticas y contestatarias de los márgenes de la modernidad, como el ecologismo biocéntrico y el feminismo, ayudan a reinterpretar posturas políticas que comparten la

65_Hay bienes que son públicos y comunes con los que no se puede mercantilizar, mercadear: la naturaleza, el agua, la salud, la cultura, la educación. Boaventura de Sousa Santos (pp. 16-31, 2019)
66_ Resol. CPE 6919/22- P2

crítica sustantiva **al desarrollo como ideología**. La expresión del Buen Vivir o Buen Convivir, puesta en tensión a partir de los debates de los feminismos comunitarios, suma a la crítica del desarrollo capitalista, el planteo en consonancia de la despatriarcalización.

Entendemos por despatriarcalización, al proceso destinado a desmontar el sistema patriarcal que implica el dominio del hombre respecto a la mujer y las disidencias sobre el que se ha construido el sistema capitalista, legitima la desigualdad y atraviesa todas las construcciones vinculares, sociales, económicas y políticas.

Desde esta perspectiva se amplía la definición de Gudynas[67]: "Esta es una corriente muy vital, que tiene la ventaja de abandonar el uso de la palabra desarrollo, y ofrece enormes potenciales hacia el futuro". Es decir, el Buen Vivir / Buen convivir es enfocarse en el bienestar de las personas, en un sentido ampliado a sus afectividades y creencias. Romper con el antropocentrismo para reconocer valores intrínsecos en el ambiente, disolver la dualidad sociedad/naturaleza, pensarlas como complementarias.

Buen vivir es estar en armonía y complemento entre las personas y con la naturaleza[68]. En este sentido la **salud** es un componente esencial de una vida plena y significativa en equilibrio con la naturaleza y respetando los saberes y conocimientos culturales de la comunidad social.

En consecuencia, cada vez que la sociedad debate propuestas para el desarrollo económico debe tener en cuenta tanto satisfacer las necesidades de las generaciones actuales, como también no comprometer los bienes comunes garantizando las oportunidades para el crecimiento y desarrollo de las generaciones futuras.

Pero, ¿es posible relativizar la idea de desarrollo como fin último de la humanidad? Existen posiciones alternativas, siguiendo a Gudynas (2012), que "*[...] se apartan de las visiones clásicas del desarrollo como crecimiento económico perpetuo, el progreso lineal, y el antropocentrismo; para enfocarse en el bienestar de las personas, en un sentido ampliado a sus afectividades y creencias.*"

Estas tensiones atraviesan a las comunidades de las escuelas de la modalidad, quienes ven las necesidades inmediatas de empleo y por ende subsistencia sobre la calidad de vida. Esto lleva a una dicotomía entre la riqueza en la biodiversidad y el impacto ambiental como consecuencia de la actividad humana. Resulta entonces una oportunidad para trabajar la problemática socioambiental de manera integral, porque permite un análisis crítico del impacto ambiental del extractivismo, materializado en la contaminación del agua, aire y suelo, la pérdida de biodiversidad, la deforestación de bosques y chacras, la pérdida de tierra productiva en pos del negocio inmobiliario que modifica el territorio, el cambio climático, la contaminación del aire, entre otras consecuencias.

En este sentido, la relación entre bienes naturales comunes, el ambiente y la salud, proponen una visión diferente. Desde otras maneras de entender el mundo y la naturaleza, concebida no como objeto sino como sujeto de derecho y a los seres humanos en estrecha interrelación con la gran biodiversidad que habita los territorios.

Hacer referencia a bienes comunes naturales no es solamente utilizar una nueva forma de expresión, sino que invita a pensar en el origen acotado del término "recurso", como lo explicita Ivars (2013) "*...reduce los bienes comunes a meros medios utilizables y contribuye a reproducir en el imaginario colectivo esta visión acotada y utilitarista. Además, el poder de nominación*

68_ "Debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América Latina: Una breve guía heterodoxa" Debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América Latina: Una breve guía heterodoxa
68_Huanacuni Mamani, F. (2010) Buen Vivir/Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI). Lima.

legítima (Bourdieu, 1997) no es un mero acto semántico, sino que funciona como potente constructor de realidades."

No solamente significa entender a la naturaleza desde una nueva concepción, sino replantearse la forma en la que la sociedad se vincula con ella. Por su parte, Helfrich (2008) afirma que el concepto de bienes comunes permite pensar en el acceso a bienes que conforman el patrimonio social, natural y cultural, así como el control sobre el uso y manejo de los mismos. Además reflexionar sobre el proceso de producción y reproducción social así como la distribución de los beneficios que emergen del acervo común.

Otros autores, como Gudynas (2015)[69], advierten sobre la cosmovisión antropocéntrica de la categoría de **recursos naturales,** la cual contiene la idea de que un sector dominante de la sociedad es quien tiene el ejercicio del derecho a dichos bienes, en vez de una visión biocéntrica, a partir de la cual todas las especies por igual gozan del derecho a la vida y pone en tensión la categoría de recurso natural. El dominio de los grandes grupos económicos, que sostienen su supremacía sobre la biodiversidad, actúa en desmedro de la vida de quienes habitan en territorio.

Desde su origen, diferentes miradas han relacionado al ambiente con la naturaleza, indicando así al conjunto de elementos físicos y biológicos que "rodean" el mundo artificial desarrollado por los seres humanos (Reboratti, 2000). En este sentido, el ambiente es entendido como *"una construcción social producida históricamente a partir de la interacción dinámica entre variables naturales y sociales que se modifican y transforman permanentemente. Involucra aspectos sociales, políticos, económicos y culturales"*[70]. Así, las variadas interacciones que actúan en la dinámica temporal, transforman a los seres vivos y, a su vez, el ambiente es transformado por ellos. Esta complejidad hace que resulte necesario promover un abordaje multidimensional y multiescalar para la aproximación a la problemática ambiental.

Por su parte, el concepto de salud también fue variando a lo largo del tiempo. De la primera, que era "ausencia de enfermedad", pasó a ser, según la Carta Constitucional de la OMS en 1946 *"un estado de bienestar físico, mental y social, en un contexto determinado".* Si bien sigue siendo muy usada, es considerada por algunos/as y autores/as como utópica, estática y subjetiva (Gavidia y Talavera, 2012). Desde 1985, la concepción más aceptada es la que definió la Oficina Regional para Europa de la O.M.S.: "La salud es la capacidad de realizar el propio potencial personal y responder de forma positiva a los problemas del ambiente".

Por consiguiente, si la salud es un estado de bienestar físico, mental y social, debe interpretarse que la salud de las poblaciones representa la calidad del ambiente que las rodea. Es decir que las consecuencias directas de las políticas extractivistas, explotación abusiva de los bienes naturales, el aumento en el consumo de energía, la desertificación, la urbanización desmedida, la contaminación de los pozos de depósito e intercambio, las alteraciones de las redes tróficas y de los ciclos biogeoquímicos naturales representan un riesgo enorme para el ambiente y las poblaciones que lo habitan.

Las personas, las organizaciones y el ambiente interactúan de manera participativa y articulada con efectos sobre la salud y el bienestar. Hablar de "la salud", en consonancia con una visión biocéntrica, es hablar de "una sola salud" como el enfoque reconoce que la salud de las personas, los animales domésticos y salvajes, las plantas y el medio ambiente en general (incluidos los ecosistemas) están estrechamente relacionados y son interdependientes[71].

69_ Gudynas, E. (2015) Derechos de la naturaleza. Ética biocéntrica y políticas ambientales, Editorial Tinta Limón. Buenos Aires.
70_ Ambiente. Colección Derechos Humanos, Género y ESI En la escuela. (2021). Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
71_ Definición de la OMS y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) (2021)
https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/one-health

De acuerdo a la Ley N° 27621 de Educación Ambiental Integral, que en su Art. 3° establece que la educación ambiental, como proceso permanente, integral y transversal, debe contemplar un abordaje interpretativo y holístico, crítico, promover el respeto y valor de la biodiversidad, fundarse en el principio de equidad entre lo social y la naturaleza, reconocer la diversidad cultural, promover el ejercicio ciudadano del derecho a un ambiente sano, entre otros.

En este marco se recupera el documento Hacia la Estructura Curricular de la EPJA (2011) que promueve *"...un compromiso con los/las estudiantes sobre los problemas del ambiente y el desarrollo, participando en la búsqueda de estrategias para su abordaje y fomentando un sentido de responsabilidad personal y grupal respecto del ambiente, y una mayor motivación y dedicación respecto del desarrollo sostenible"* (p. 36), sin olvidar el enfoque integral de la salud y la prevención, de los/as jóvenes y adultos/as en relación con el entorno y la calidad de vida personal y colectiva.

Es así que uno de los desafíos que se presenta en el ámbito educativo es el de las acciones de prevención con un enfoque integral que promueva la salud reconociendo su carácter histórico y social. Se entiende a la prevención como *"una construcción permanente de espacios más saludables, de apertura de alternativas y no como una mera transmisión de prescripciones"* (Touzé, 2010)"[72].

La reflexión sobre el cuidado del ambiente y la salud de la población, implica analizar el rol del Estado, de las empresas, y otras instituciones públicas y privadas, así como el protagonismo de los/as ciudadanos/as en el reclamo y el goce de sus derechos y el ejercicio de sus responsabilidades en torno al crecimiento sostenible comunitario. En otras palabras, construir acciones, políticas públicas estatales o mixtas, que involucran el nivel individual, comunitario, regional, nacional y mundial, destinadas a la protección de la población y a la generación de conciencia y a la alfabetización ambiental.

Ejemplos de temáticas posibles:

- La generación de residuos y su incorporación al ambiente.
- El uso/explotación de los bienes naturales como materia prima para la sociedad.
- El cuidado del cuerpo y la salud a lo largo de toda la vida.
- Críticas a la monocultura sanitaria.
- Medicina y conocimientos ancestrales.
- Las modificaciones del paisaje natural debido al desarrollo turístico.
- Turismo y recreación como práctica social, económica y cultural para concientizar sobre el cuidado de los espacios naturales.
- La desertificación como consecuencia del sobrepastoreo y la ganadería intensiva.
- Los productos químicos en la agricultura y fruticultura local (fertilización/control).
- El libre acceso y uso comunitario de los bienes comunes naturales: el acceso a la tierra y a las semillas.
- Economías regionales y modelo extractivista.

Emancipación – Organización comunitaria – Trabajo

Esta tríada propone un marco para la enunciación de problemáticas a partir de establecer un contexto en el cual los sujetos puedan reflexionar de manera crítica para transformar su realidad y su entorno de manera personal y a través de la organización colectiva, considerando el trabajo como práctica que demanda energía y es contexto de posibilidad de alcanzar la emancipación.

72_ Hacia la Estructura Curricular de la EPJA, 2011. p. 39.

En este sentido este contexto propicia la generación de aprendizajes a partir de la construcción de saberes socialmente productivos, políticamente disruptivos, culturalmente inclusivos y ecológicamente sustentables.

La organización comunitaria puede ser tanto un entorno para la transformación social, como una práctica emancipadora en sí misma, toda vez que busca el bien común, reposicionando al sujeto como parte de un grupo. A su vez, el trabajo, como actividad de transformación y de creación, también es una práctica liberadora si es realizada de manera digna y en un contexto de igualdad y equidad.

La emancipación es entendida como práctica liberadora a partir de la reflexión crítica de lo que el ser humano es y viene siendo-haciendo-sintiendo, en términos personales y sociales. A través de dicha práctica las personas pueden generar instancias para transformarse a sí mismas y a su entorno.

La organización comunitaria es una forma de crear espacios para la concreción de actividades que conlleva una participación social en la que los/as protagonistas intervienen de manera integral. Lo comunitario es entendido tanto en su ámbito geográfico -lo barrial, comarcal- como también a partir de aquellos rasgos que conforman el colectivo que se constituye a través de experiencias culturales, étnicas, religiosas, de afinidad política, económicas, de acuerdo a intereses comunes contextualizados.

De acuerdo a la OIT, trabajo es el conjunto de actividades humanas, remuneradas o no, que producen bienes o servicios en una economía, cuyo objetivo es el de satisfacer las necesidades de la sociedad, así como proveer los medios de sustento necesarios para los sujetos. La actividad laboral, en tanto gasto de energía física y emocional por parte del ser humano, personal o comunitaria, puede habilitar una experiencia emancipadora. Vista de este modo, se podría entender que, el trabajo posibilita la construcción de identidades y favorece la autovaloración personal y social.

Por su parte, el trabajo tiene una concepción polisémica. En este documento, se toma la perspectiva de los derechos humanos, por lo tanto el **trabajo** es un derecho universal, que implica otros derechos: a la remuneración, la libertad de elección, la protección social, a la no discriminación, la equidad y la igualdad, a la asociación y sindicalización, entre otros. El trabajo organizado de manera comunitaria es una forma social del ser humano para crearse y recrearse como sujeto sociohistórico, con el objetivo de construir para el bien común.

Es importante poner en tensión en el aula la influencia del lenguaje en las dimensiones del trabajo, la idea de lo formal/no formal, trabajo remunerado/no remunerado, las tareas de cuidado, que suman valor simbólico a la hora del reconocimiento social de quienes desempeñan estas labores. Así como el trabajo puede ser emancipatorio también implica explotación; el trabajo no remunerado, precarizado, es indignidad. ¿Es posible la emancipación solamente a partir del trabajo? ¿El trabajo siempre es herramienta de emancipación?

Pensar la educación en este marco implica reconocer que sus destinatarios/as poseen saberes adquiridos a partir de sus experiencias cotidianas, de su inserción en diferentes organizaciones, de sus trayectorias escolares, de sus experiencias extraescolares y de sus vivencias. Las personas se encuentran inmersas en un contexto sociocultural en el que producen y reproducen saberes. En este sentido, se abre la posibilidad de elaborar propuestas pedagógicas que permitan crear contextos que habiliten la deconstrucción, reconstrucción y construcción de saberes emancipatorios desde y para la realidad a partir del aprendizaje basado en la articulación de estos saberes de lo cotidiano con los contenidos académicos escolares. Así, los/as estudiantes son protagonistas en la construcción de una ciudadanía plena a favor de una perspectiva emancipadora, es decir, como posibilidad de cambio en las maneras de pensar y actuar sobre la realidad.

El proceso mismo de construcción de saberes a partir del diálogo, de manera participativa, puede ser considerado como práctica transformadora en donde se apunta a generar la autonomía, ya sea personal, subjetiva, o de manera colectiva, organizada de manera comunitaria. En este sentido, se parte del reconocimiento de que los/as jóvenes y adultos/as tienen alguna experiencia anterior de educación formal o no formal y buscan, en la escuela, obtener herramientas certificadas que los/as ayuden a mejorar sus proyectos personales ante un mercado laboral con nuevas exigencias.

En función de lo antes dicho, será necesario recoger esas experiencias, y ponerlas en diálogo, con los saberes académicos/escolares, en una relación de paridad. Es en esa articulación que se promueve la generación de contextos de aprendizaje que propicien la construcción de proyectos personales y comunitarios, partiendo del interés y/o necesidades de los/as estudiantes. Para esto es fundamental promover una reflexión situada, teniendo en cuenta las particularidades de la provincia y de la región.

La comprensión sobre la matriz productiva y su relación con el ambiente, el análisis de los diferentes circuitos de producción y la relación entre los actores sociales que los desarrollan son tan importantes como el reconocimiento del intercambio cultural que se generan (movimientos migratorios, empleos temporarios, participación en cooperativas, etc.) en el desarrollo de los procesos productivos. De esta manera, el propósito de avanzar en el desarrollo de nuevos saberes emancipatorios tendrá lugar, fortaleciendo la posibilidad de adquirir herramientas para la comprensión de la realidad y para la acción en la misma.

Ejemplos de temáticas posibles:

- El trabajo en el barrio como generador de lazos sociales.
- Condiciones laborales: Trabajo formal e informal.
- La intervención del Estado en la promoción del trabajo.
- Proyectos comunitarios: posibilidades, organización, sostenimiento, financiación.
- Las juntas vecinales. Una forma de organización para la solución de los problemas del barrio.
- Armado de cooperativas, situadas en la realidad de los/as estudiantes.
- Trabajo formal e informal enmarcado en el contexto de la región.
- Dimensión sociocomunitaria y ecológica de las tareas de cuidado.
- Análisis de las biografías escolares y/o laborales de los/as jóvenes y adultos/as.

Diversidades – Culturas – Sociedad

En esta tríada el desafío es valorar el derecho a la igualdad de oportunidades, sin perder de vista el derecho a la diferencia, a partir de la propuesta de acciones educativas que promuevan el respeto por la diversidad y la valoración de las singularidades.

La sociedad está constituida por las relaciones que se establecen entre los sujetos, enmarcados en una realidad contextualizada en tiempo y espacio. Esas relaciones sociales se dan en espacios estructurales, definidos como contextos de acción en los que los sujetos y los grupos se vinculan de acuerdo a las reglas propias de dichos espacios. Los vínculos que allí se construyen, se producen sobre la base de las diferencias propias de cada sujeto, caracterizadas por el lugar, el momento en el que vive y la cultura de la cual forman parte, aspectos que intervienen en la construcción de las subjetividades: las formas de pensar-se, hacer-se, sentir-se como seres sociales. Así, se comprende y se explica la realidad social, configurada como una totalidad compleja, conflictiva y vinculada a los procesos históricos que la enmarcan. En este sentido, los procesos de socialización de una persona se dan de manera continua, a lo largo de toda su vida, y uno de los espacios colectivos, es la escuela.

Si se piensa en la sociedad como un grupo de seres humanos, que comparten un territorio, ciertos objetivos comunes, y que establecen relaciones complejas y continuas, entonces es necesario pensar y reflexionar sobre cómo se dan esas relaciones sociales en el territorio, caracterizado por la pluralidad de culturas que convergen y sus características.

Por su parte, la cultura es el conjunto de expresiones y creaciones materiales y simbólicas del sujeto y de las sociedades, producida y reproducida a partir de la capacidad de comunicación que tienen los seres humanos. La diversidad cultural que caracteriza a la provincia de Río Negro remite a la noción crítica de interculturalidad, no como una realidad estática sino entendida como una práctica activa, dinámica que produce cambios y reproduce tradiciones. La diversidad así entendida, no refiere a una concepción descriptiva, sino que pretende visibilizar las relaciones de inequidad (Samanamud Ávila, 2012) que se producen entre diferentes identidades culturales.

Incorporar la visión de las distintas culturas que componen la población social implica la construcción colectiva de conocimientos a partir del diálogo de saberes que son considerados inválidos y falaces por provenir de expresiones culturales subordinadas. Es un proceso que requiere desarticular las jerarquías entre aquellos y que conlleva la justa distribución de los conocimientos.

La conformación cultural de la región patagónica, así como la de la provincia de Río Negro es el resultado de procesos históricos de convivencia entre pueblos originarios, migrantes internos, grupos sociales de diversos pueblos y nacionalidades que se fueron estableciendo a partir de procesos demográficos a lo largo del tiempo.

Esta compleja heterogeneidad cultural, étnica y religiosa se convierte así en un desafío para la Modalidad, lo cual implica visibilizar diferentes expresiones del hacer y del sentir de los sujetos de acuerdo a su situación social, su historia y su experiencia vital, tanto personales y colectivas. Es válido reconocer aquí la existencia de la "negación del Otro cultural", donde la mayoría de las veces "el Otro cultural" es visto como una amenaza, donde las jerarquías y asimetrías culturales se hacen sentir en luchas de poder que trascienden todos los campos de la trama social.

Actualmente, hablar de diversidad es hablar de situaciones de vulnerabilidad y de exclusión. Es por eso que la escuela tiene la posibilidad de ser un espacio privilegiado de la visibilización de la diferencia y de la pluralidad, de "lo que el otro tiene para darme" y su reciprocidad, de lo que puedo aprender de los/as demás. Se trata de desnaturalizar prácticas y discursos basados en prejuicios y estigmas, para construir pluralidad, reconociendo la disidencia como un valor en sí mismo, como base para construir una sociedad más justa.

La escuela entonces, puede y debe convertirse en el espacio para impulsar el auto-reconocimiento y la auto-valoración de las tradiciones culturales de los/as estudiantes y de todos los integrantes de la comunidad educativa, así como la construcción de sus identidades tanto individuales como sociales. En este sentido, es prioritario propiciar entornos en los que los saberes socialmente construidos, no escolares, sean valorados y compartidos en procura de formar ciudadanos críticos y reflexivos para participar en la conformación de una sociedad más justa y democrática.

Ejemplos de temáticas posibles:

- La diversidad de expresiones culturales: populares, rurales, urbanas, entre otras.
- Pueblos originarios y construcción de territorialidad. Lo urbano y lo rural.
- Diversidades culturales e interculturalidad crítica.
- El sentido de pertenencia y la discriminación.
- Las fiestas como expresión cultural de representatividad e identidad.
- La provincia como receptora de migraciones internas: Diversidad idiosincrática.
- Diversidades culturales y su expresión en el territorio.
- El desarraigo como problemática, vida de migrantes y sus familias.

Identidades – Géneros – Diversidades

En esta triada, el espacio educativo puede pensarse como un lugar de articulación entre lo personal y lo grupal, lo familiar y lo institucional, lo subjetivo y lo cultural, lo público y lo privado para promover un intercambio respetuoso, que fomente la reflexión sobre la influencia de la heteronormatividad obligatoria, el patriarcado[73], los roles de género, su relación con el capitalismo y el impacto en la vida de las personas y las comunidades que habitan.

La identidad es un derecho humano que se construye dinámicamente a través de la vida. Se vincula con lo que una persona "es", producto del hacer, pensar y sentir. Como así también va ligada a un sentido de pertenencia a distintos grupos socioculturales con los que se vincula en diferentes etapas de la vida.

Siguiendo a Stuart Hall (2011), la identidad no es un elemento estático sino dinámico, cambiante, creada desde posiciones específicas que la persona ocupa en la sociedad. No es una esencia, sino que son constituidas a través de las experiencias personales y grupales de las personas en torno a las diferencias y similitudes con los otros. En este sentido, las identidades las construyen y constituyen las personas en el contexto cultural en el que viven, siempre en relaciones de vinculación con el otro/a. Son producto de elecciones diarias, están relacionadas con las vivencias tanto del presente, como del pasado, que definen y redefinen a los sujetos, en un proceso de resignificación constante.

Es posible sostener que la construcción de las identidades de géneros, como categorías que definen a las personas, responde a un proceso histórico, social y cultural. En los últimos años, y tras largas luchas sociales y culturales de distintos grupos y colectivos, sostenidas hasta el día de hoy, se ha logrado la visibilización de las distintas identidades socioafectivas y géneros, que han desafiado a los tradicionalmente instituidos por el pensamiento binario e hicieron de las diversidades un valor social y de su respeto, un derecho humano.

La noción de diversidades da lugar al reconocimiento consciente de la multiplicidad de realidades de las personas, su singularidad, trayectorias e historias de vida, que posibilita la consolidación de lazos sociales y la convivencia en una sociedad plural. Hablamos en plural ya que en los grupos, conviven diferentes identidades, que nos conforman como seres sociales, históricamente situados, desnaturalizando aquellas situaciones que generan desigualdad y exclusión.

Por otra parte, el género es una construcción histórica, social y cultural que establece formas de hacer, de sentir, de pensar, de ser; así como también estereotipos que deben ser puestos en tensión y desnaturalizados. Es una categoría construida en la colonialidad, que designa y da cuenta de las representaciones que cada sociedad tiene sobre los roles, conductas, sentires, costumbres y actividades basadas en una estructura binaria bajo las categorías de varón y mujer. La continuidad biológica en función del sexo asignado al nacer según las funciones reproductivas de nuestros cuerpos: *"Refiere a aquello que la sociedad, a través de sus instituciones, ha establecido como patrones de conducta para cada uno de los sexos y para las formas de relación entre ellos"*[74].

En este sentido se debe potenciar, en las instituciones educativas en general, y de la modalidad en particular, reflexiones que den lugar a la deconstrucción de esos estereotipos en pos del ejercicio pleno de las ciudadanías. Resulta importante resaltar que en los últimos años se han ido construyendo derechos no solo para las mujeres, sino también para otras identidades de género. Tomando como

73_ El patriarcado es la forma de organización social que implica el dominio del hombre respecto a la mujer, sobre el que se ha construido el sistema capitalista, que legitima la desigualdad y atraviesa todas las construcciones vinculares, sociales, económicas, políticas y culturales. La despatriarcalización es el proceso destinado a desmontar este domino y visibilizar las disidencias.
74_Dirección General de Políticas Integrales de Diversidad Sexual y Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2020). Clase Nro.1: La construcción social del género y la sexualidad. Volver a las escuelas con la ESI: Derechos y diversidad sexual. Ministerio de Educación de la Nación. p. 5.

base los aportes de la perspectiva de género, se visibilizan los mecanismos de opresión en relación a las identidades de género, la división sexual del trabajo, la doble o triple jornada laboral para las identidades feminizadas, la interseccionalidad[75] de las múltiples opresiones. En definitiva, es posible poner en tensión la percepción que cada uno/a tiene de sí mismo y de sus sentimientos, y la visión que tiene del otro/a, ofreciendo espacios para desarrollar su subjetividad, reconociendo así sus derechos y sus obligaciones con los/as demás.

Existe actualmente un marco normativo nacional, la Ley N° 26743 la cual, en su Art 2, plantea que la identidad de género es *"la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder, o no, con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos, o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales."*

Dicha vivencia se expresa a través de las múltiples maneras de autopercibir el género, ya sea femenino, masculino u otras expresiones como el no binario o transgénero. En este sentido, las feminidades, masculinidades y otras expresiones del género, están en proceso de cambio contínuo. De allí que el desafío es la convivencia en base a los derechos humanos y la lucha por la erradicación de la violencia y discriminación.

En este marco, en el espacio escolar, debemos reconocer y propiciar la convivencia de diferentes modos de pensar, distintas percepciones, construir una escuela que esté atravesada por el compromiso con la diversidad, y con espacios de encuentro que permitan pensar las diferencias y desarmar los discursos excluyentes.

Teniendo en cuenta el contexto es fundamental que el aula sea un espacio de respeto, escucha atenta, diálogo, libre de prejuicios y promoviendo la circulación de la palabra y expresión de las emociones, de las experiencias de vida de los/as estudiantes. De esta manera, se propone incentivar la democratización del aula, como espacio donde se produce y reconstruye la vida, generando vínculos basados en hospedar las disidencias y la reflexión sobre los propios intereses y deseos, para trasladarlos luego a la familia, el barrio y la comunidad.

Se trata de promover espacios para la reflexión sobre la etapa vital que atraviesan – y atravesaron- e interrogarse acerca de su identidad, con preguntas como: ¿Quién soy? ¿Cómo soy? ¿Qué quiero hacer? ¿Por qué soy como soy? ¿Cuál ha sido mi experiencia? ¿Cómo pienso? ¿Cómo me siento? ¿Cómo me autopercibo? ¿Qué roles de género me afectan? ¿Puedo identificar estereotipos masculinos y femeninos en mi entorno y en otras culturas? ¿Cómo intervienen en mi proyección y en mis deseos? En el marco del diálogo intercultural de saberes, estos disparadores pueden ser un punto de partida para el intercambio enriquecedor entre docentes y estudiantes.

El espacio educativo, en el marco de la ESI como espacio transversal, es un ámbito propicio para problematizar aspectos referidos a cómo se incorpora la perspectiva de género en la vida cotidiana y visualizar cómo las diversas categorías de la ESI influyen en dichas significaciones, así como también analizar la desigualdad estructural que determina la jerarquía de algunos grupos sobre otros.

75_El concepto de interseccionalidad analiza cómo las diferentes categorías sociales, al entrecruzarse dinámicamente, generan opresiones y privilegios muy dispares . Ej. acceso al trabajo siendo negrx, trans y con escolaridad obligatoria completa. Véase Valiña, C. 2020 Blog Periféricas. Escuela de Feminismos alternativos. https://perifericas.es/blogs/blog/interseccionalidad-definicion-y-origenes.

Ejemplos de temáticas posibles:

- Ampliación de Derechos conquistados.
- La sanción de la Ley Educación sexual Integral y su contexto de discusión.
- Contexto de escritura y sanción de la Ley de Identidad de Género.
- Contexto de escritura y sanción de la Ley de Matrimonio Civil.
- El Estado promueve y garantiza a través de sus instituciones.
- Sesgos de género en el ámbito laboral.
- Desigualdad y techo de cristal en el mundo del trabajo.
- La esfera de trabajos no remunerados y trabajos de cuidados feminizados.
- La doble o triple jornada laboral para identidades feminizadas.
- La educación sexual integral desde la perspectiva de género, en infancias y adolescencias.
- Las personas privadas de libertad y la perspectiva de género.
- La llamada "cultura occidental" ha hecho un culto a la identidad, la construye como un valor en sí mismo.
- La discusión de género como disruptiva de lo normado.
- Movimientos sociales de género.
- Identidades de género y el reconocimiento de derechos.
- La educación sexual integral con perspectiva de género.
- Discriminación por cuestiones de géneros como modalidad de violencias.
- La aceptación de los demás, sus valores, opiniones, gustos, preferencias.

Economía – Inequidad – Derechos

En esta tríada se propone que los/as estudiantes de la modalidad, jóvenes y adultos/as puedan reflexionar sobre cómo atraviesa en su vida cotidiana un complejo contexto socio cultural que les interpela, condiciona y desafía. Son seres sociales y políticos activos, por lo que la EDJA tiene una gran responsabilidad en promover la participación ciudadana, reflexionando sobre las condiciones económicas, resignificando las prácticas sociales y la participación como el instrumento necesario para generar una ciudadanía plena y emancipadora, entendida como vigencia real de equidad y de cumplimiento efectivo de los Derechos Humanos.

El fortalecimiento de la ciudadanía en la sociedad permite mejorar los niveles de integración social, el ejercicio de derechos por parte de los/as ciudadanos/as. Además, favorece el impulso de transformaciones significativas en la producción, la educación, la política económica y la participación en las decisiones públicas que generan derechos económicos, sociales y culturales, respondiendo a los valores de equidad, solidaridad y no discriminación.

Es posible abordarla desde distintos paradigmas de la economía política y las corrientes que dieron lugar a pensar otras formas de economía como el mutualismo, cooperativismo, autogestión, cogestión, economía social, economía popular y solidaria.

La economía, desde el paradigma clásico es la ciencia social que estudia los modos de organización y distribución de los bienes escasos que cada sociedad requiere y las diferentes estrategias para lograr satisfacer la demanda de bienes tangibles o intangibles.

Acorde a esta definición, teniendo en cuenta la escasez de los bienes, la economía influye en todos los órdenes de la vida personal y social. Desde la perspectiva capitalista, prevalecen las corrientes que priorizan las ganancias empresariales y reducen la intervención del Estado, mientras que desde la perspectiva decolonial se evalúa entender a las ciencias económicas como un forma de satisfacer las necesidades del presente, atendiendo al cuidado de las generaciones futuras.

Por ello, dado que los bienes comunes naturales son escasos en el planeta y no están disponibles a la totalidad de las/os ciudadanos/as, es necesario administrarlos para vivir, desarrollarse y satisfacer ciertas necesidades, atendiendo cómo impactan en el hábitat las diferentes formas de **producción**. Siendo importante además analizar cómo y quiénes producen los bienes y servicios que se consumen.

Este análisis requiere comprender quiénes toman las decisiones de política económica y a través de qué mecanismos, lo que permite entender a quiénes se beneficia. Distintos paradigmas de la economía política dieron lugar a pensar otras formas económicas como el mutualismo, cooperativismo, autogestión, cogestión, economía social, economía popular y solidaria.

Es necesario comprender también los diferentes planos en los que se estudia la economía. Por un lado en lo referente a las decisiones de política económica, es el Estado en sus diferentes escalas quien interviene en el mercado -como espacio de intercambio de bienes y servicios- regulando las actividades económicas entre los diferentes actores, sean empresas privadas, mixtas o estatales, organizaciones y/o individuos. Acorde al modelo de Estado que se implemente, las definiciones serán de restricción o de liberación del mercado y la redistribución equitativa de la riqueza. En este plano se analiza desde el enfoque a nivel nacional y el rol que juegan los países en el mercado mundial de acuerdo a las relaciones económicas que establecen entre sí y el grado de dependencia económica y financiera.

Por otro lado, cuando se piensa en el ámbito de lo cotidiano, la economía considera las decisiones que toman tanto las personas individuales como las instituciones y los colectivos, como una familia, una empresa, fundaciones, cooperativas, organizaciones de la economía popular como las ferias, entre otras; obedecen a una multiplicidad de pensamientos, de lógicas y de expectativas que, de acuerdo a necesidades e intereses, conforman una red de relaciones económicas y sociales.

Es responsabilidad de las instituciones educativas dar a conocer todas las formas de economía popular, que permiten satisfacer las necesidades de la misma manera que la economía capitalista de mercado. Asimismo, diferenciar los conceptos de “emprendedurismo”, del de “cooperativismo”.

El principal factor de inequidad presente en diversas fracciones de la sociedad, lo constituyen las condiciones materiales adversas. En este sentido, *“la pobreza estructural que padecen los sectores marginados del sistema de producción y distribución de los recursos, condiciona el acceso a las oportunidades que producen movilidad social. Para este sector lo que aparece como igualdad formal de oportunidades se verifica como una desigualdad real en cuanto a sus posibilidades”*[76]

Es el Estado el que debe garantizar condiciones equitativas de acceso a los bienes y servicios de calidad para la población. En este sentido, las políticas económicas a desarrollar deberán tender a la justa distribución de la riqueza. No obstante, es importante que en una democracia participativa la población demande, a través de un ejercicio ciudadano, recíproco, la igualdad de oportunidades y la distribución justa de los ingresos y del patrimonio material y cultural.

La ciudadanía ha sido entendida desde los orígenes, como la posesión y el ejercicio de derechos inalienables por parte de los/as ciudadanos/as con la obligación de cumplir deberes y respetar los derechos de los demás. Muchos de los principales derechos para la vida de cualquier persona, en la actualidad suelen verse vulnerados generando la exclusión y discriminación. Así, “...el derecho a no ser excluido es también el derecho a vivir dignamente sin discriminación alguna, independientemente del género, la edad, la colectividad a la que se pertenezca o de cuestiones sociales, económicas, educativas, culturales o cualquier otra. Este derecho exige la aplicación de un modelo inclusivo, de integración social y territorial que ofrezca igualdad en el goce de bienes, servicios, recursos y riquezas posibilitando así el ejercicio real de los derechos para todos los habitantes del país”. (Hacia la estructura..., 2011 pg. 74)

76_ Hacia la Estructura Curricular de la EPJA, 2011 p. 50

Es evidente que estos derechos pueden garantizarse en el ejercicio de una ciudadanía que esté acompañada por las instituciones del Estado y por prácticas democráticas que contemplen una economía socialmente inclusiva.

Ejemplos de temáticas posibles:

- Desarrollo y postdesarrollo.
- Pluralismo jurídico.
- La conformación histórica de la matriz productiva en Argentina y en Río Negro en el contexto mundial y latinoamericano.
- Prácticas comunitarias de Economía Social y Solidaria.
- La producción rionegrina: entre la actividad primaria y el desarrollo tecnológico de punta.
- La disputa de la tierra entre el uso urbano y productivo.
- El estado como garante de derechos y el acceso a servicios públicos de calidad para todos/as los/as habitantes.
- La política impositiva: progresividad y regresividad. La redistribución en la comunidad.
- Rol del Estado en la justa distribución de la riqueza para generar políticas equitativas de acceso a la salud, educación y viviendas.
- ¿Ciudadanos/as o consumidores?
- La contracara: los costos humanos, económicos, políticos y ambientales. Visibilización del impacto negativo del modelo de desarrollo predominante, extractivismo: marginación de amplios sectores sociales en el sistema de producción y en la redistribución de bienes y servicios.
- Redes de relaciones económicas y sociales en el plano económico local como alternativas posibles y sustentables en el contexto de crisis económica actual.
- Acceso a la tierra y a servicios públicos de calidad para todas/os los ciudadanos como derecho.
- Orden, progreso y división internacional del trabajo; dependencia, subdesarrollo y neocolonialismo, desde el proceso emancipatorio a los tiempos actuales. Cambios y continuidades.

Comunicación – Ciencia – Tecnología

La escucha activa, la búsqueda y selección de información, la intervención en los debates, la construcción con otros, las diferentes alternativas de participación y la manifestación de ideas son actitudes liberadoras que propician la consolidación de autonomía personal y colectiva. A su vez, la posibilidad en el uso de las tecnologías puede significar un grado diferencial de acceso a la salud, al trabajo, a la educación permanente, generando tanto condiciones de equidad y emancipación, como instancias de desigualdad y refuerzo de las condiciones materiales y simbólicas que evitan la transformación social.

En este sentido, es necesario que toda la población pueda intervenir en las distintas formas de comunicación y acceder a los saberes científico tecnológicos, recibiendo formación e información adecuada para comprender y desarrollar conciencia social, generar procesos participativos y sociedades más democráticas, así como las condiciones para el cambio personal y colectivo.

Si bien la comunicación supone una gran complejidad y múltiples dimensiones en cuanto al enfoque y significados, aquí es considerado su rol fundamental en la constitución de la identidad personal y colectiva. “La construcción de la identidad supone el reconocimiento del otro, de la otredad. Ese reconocimiento se da en la interacción comunicacional desde la gestación, es dinámica en la medida que se va otorgando significados diversos a sí mismo y a la alteridad, a ese vínculo con el otro del cual se depende para percibirse como sujeto distinto; se trata de la percepción subjetiva de sí mismo en interrelación con la representación que tienen los demás, a veces impuesta”. (Hacia la estructura..., 2011 pág 57)

La colonialidad emparenta los conceptos de ciencia con el conocimiento científico y su producción. En este paradigma, la ciencia es un conjunto de conocimientos que son el resultado del análisis y la comprensión de los fenómenos naturales y sociales, a través de la observación, la demostración y la experimentación. A su vez la tecnología son todos aquellos conocimientos y técnicas, aplicados de forma lógica, para mejorar y facilitar la vida de las personas.

La ciencia como forma de producir conocimiento, desde el punto de vista colonial, se impone como superior a otras, que se basan en explicaciones sobre la realidad. Las niega como válidas por estar fundadas en experiencias personales, por pertenecer a diferentes cosmovisiones o explicar la realidad a partir de causas sobrenaturales.

En este sentido, la ecología de saberes es un concepto que define el lugar de las distintas formas de construcción del conocimiento, ya que: *"No se trata de "descredibilizar" las ciencias ni de un fundamentalismo esencialista "anti-ciencia"; (...) Lo que vamos a intentar hacer es un uso contrahegemónico de la ciencia hegemónica. O sea, la posibilidad de que la ciencia entre no como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino".*[77]

Desde el paradigma decolonial, este marco teórico se pone en tensión, porque no reproduce la práctica binaria, valida la multiplicidad de saberes y conocimientos, entendiendo que no son neutrales ni objetivos sino que están marcados por relaciones de poder. Tal como lo expone Catherine Walsh (2005), *"el conocimiento funciona como la economía, está organizado mediante centros de poder y regiones subordinadas"*[78]

Históricamente, el acceso a la ciencia y a la tecnología y la relación entre estos dos conceptos, ha respondido a pujas por el poder y la acumulación de riquezas. El conocimiento científico y el desarrollo y la aplicación de la tecnología cambiaron los métodos de producción, la necesidad y tipo de trabajo, los tiempos y los costos para generar alimentos, bienes y servicios. Si bien estos procesos promueven el alcance de mayores niveles de conocimientos, las sociedades deben velar por la democratización del acceso a la información.

La tecnología no solo se refiere a las condiciones de ejercicio de la comunicación, sino que sus desarrollos están vinculados a la estructura social y a diversos aspectos de la vida cotidiana. A través de la globalización de las últimas décadas, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) parecían haberse masificado suponiendo la democratización del acceso a las mismas. Sin embargo, la pandemia originada por COVID-19 trajo una gran incertidumbre en cuanto al comportamiento, la transmisibilidad, la duración y los efectos del virus, pero también visibilizó el desigual acceso por parte de la población, a las tecnologías de la información y de la comunicación.

El acceso a internet y las distintas formas comunicativas, los medios de comunicación social, las redes y la inteligencia artificial condicionan la vida cotidiana y la construcción de saberes. La disponibilidad de recursos tecnológicos eficientes y la posibilidad de interactuar con estos dispositivos generan una desigualdad tecnológica que tiene implicancias en el acceso a la información, en la experiencia cotidiana de una realidad atravesada por la digitalización, en la formación para el trabajo, y en la comunicación de las personas. Esta desigualdad no está separada de la inequidad económica, ni de las definiciones de políticas públicas que permitan el acceso a la tecnología.

77_ Santos, B. (2006): Capítulo I. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. CLACSO. Bs. As.
78_ Walsh, C. (2005): Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. Signo y Pensamiento, vol. XXIV, núm. 46, pp. 39-50. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia.

Esta problemática es parte de los debates actuales de las distintas configuraciones de la opresión. Tal como expone el filósofo Yuk Hui en su libro Fragmentar el futuro: ensayos sobre tecnodiversidad: *"La historia de la colonización, modernización y globalización han avanzado de la mano del crecimiento económico y la expansión militar, esto ha dado origen a una cultura monotecnológica*[79] *en la que la tecnología moderna se vuelve la principal fuerza productiva y determina en gran medida la relación entre seres humanos y no-humanos, el ser humano y el cosmos, la naturaleza y la cultura. Los problemas que acarrea esta cultura monotecnológica están llevando al agotamiento de los recursos naturales, la degradación de la vida sobre la Tierra y la destrucción del medioambiente (...)".*

Estos problemas ocupan un lugar central en el discurso sobre el Antropoceno[80]. Es en este contexto social y político que resulta urgente reabrir el debate sobre la tecnología y emprender la búsqueda de múltiples cosmotécnicas[81]. Siguiendo la línea de pensamiento de Yuk Hui se resalta la necesidad de reexaminar la relación con la tecnología, ofreciendo como alternativa una comprensión más holística y diversa de ella desde una visión ética. Para abordar los desafíos de esta era en la que la actividad humana es la causante de las transformaciones del ambiente, es necesario superar la monotecnología y adoptar cosmotécnicas que consideren las implicaciones culturales, sociales y ambientales de nuestras prácticas tecnológicas.

Las propuestas educativas en la EPJA, situadas y enmarcadas en este contexto son el espacio propicio y necesario para poner en una relación de diálogo los conocimientos científicos y tecnológicos con los saberes no escolares, socialmente construidos por las y los estudiantes. La centralidad de este ejercicio de articulación está dada por la comunicación y el intercambio de experiencias y saberes, a la vez que se busca propiciar la democratización en el acceso a los conocimientos y favorecer la construcción de identidades sociales. Los espacios escolares de la modalidad pueden ser instancias de posibilidad para la ampliación de los horizontes de la cultura científica, otorgándoles sentido al integrarlos en ese diálogo con los saberes comunes.

La comunicación como ejercicio en el que los/as sujetos de la EDJA tengan la posibilidad de expresarse libremente, resulta ser un proceso que favorece su constitución como sujeto social. Esta interacción, si es participativa y en diálogo de saberes, produce significados y otorga sentido a las propuestas pedagógicas posibilitando la construcción de saberes emancipatorios.

Así como la ciencia y la tecnología son campos que se rigen por nociones que establece la modernidad en tanto son verificables, verdaderas y sistemáticas de un cierto modo de entender el mundo, los medios de comunicación hegemónicos refuerzan esta hegemonía cultural de la modernidad occidental y su proyecto civilizatorio por medio de estereotipos de alteridad.

La noción de modernidad se rige por supuestos civilizatorios que, según Dussel (1994), determina el sentido de superioridad de una cultura por sobre otra. La representación negativa, la generalización y la discriminación son algunos de los mecanismos a los cuales recurren los medios en el ejercicio de su poder simbólico de construcción de la realidad social, haciendo que ciertos grupos sociales y culturales sean vistos como inferiores.

El desafío de la escuela es generar los espacios de reflexión y análisis de estos modelos de representación y las condiciones de posibilidad de construir otros mensajes, tomando como referencia experien-

79_ **Monotecnología** es un término que Yuk Hui utiliza para criticar la tendencia hacia la dominación de un único enfoque tecnológico o paradigmático en el desarrollo de la tecnología. Se refiere a la dependencia de un único modelo o sistema tecnológico que tiende a homogeneizar y limitar las alternativas.
80_ **Antropoceno** es un término propuesto para describir una nueva era geológica en la que la actividad humana (Antropo) ha tenido un impacto significativo en el planeta, modificando la naturaleza con graves consecuencias para las generaciones futuras.mogeneizar y limitar las alternativas.
81_ **Cosmotécnicas** representan formas de conocimiento y práctica tecnológica que pueden ofrecer alternativas a los enfoques tecnológicos dominantes. Implican una reflexión sobre cómo la tecnología puede contribuir a una mejor comprensión del cosmos y nuestra posición en él, buscando integrar aspectos culturales y éticos desde la diversidad y la pluralidad en los enfoques tecnológicos.

cias de comunicación alternativa de los diferentes colectivos y organizaciones sociales que ejercitan la ciudadanía digital y mediática, por medio de la apropiación social de las tecnologías de la información y la comunicación, para la construcción de una sociedad crítica, plural y con justicia social.

Ejemplos de temáticas posibles:

- Conocimiento como derecho y bien común. Democratización en el acceso a la información.
- Las nuevas formas de comunicación social y los nuevos códigos. Internet y redes sociales. La inteligencia artificial. Apropiación tecnológica y organización social.
- ¿De qué manera se cuestiona el saber científico en tanto saber hegemónico productor de sentidos y subjetividades?
- ¿Cómo se propone romper con las metanarrativas y el pensamiento único?
- Los estereotipos en los procesos de generación de la comunicación. Discurso de odio.
- La necesidad de reflexión y análisis críticos sobre el rol de los medios de comunicación y la información. Alfabetización mediática y digital.
- Nuevos y viejos desafíos en la democratización del conocimiento; la desigualdad digital, las formas de comunicación y saberes convencionales y saberes otros.
- La agricultura de conservación o la ganadería regenerativa.
- Alternativas a las fuentes de energía fósil y disminución de la huella de carbono: energía solar y eólica.
- La importancia de la gestión del agua: captación y conservación.
- Construcciones ecológicas.

BIBLIOGRAFÍA

Ambiente. Colección Derechos Humanos, Género y ESI En la escuela. (2021). Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Carta Constitucional de la Organización Mundial de la Salud (1946)

Bourdieu, P. (1997): Razones prácticas, sobre la teoría de la acción. Anagrama. Barcelona.

Dirección General de Políticas Integrales de Diversidad Sexual y Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2020). Clase Nro.1: La construcción social del género y la sexualidad. Volver a las escuelas con la ESI: Derechos y diversidad sexual. Ministerio de Educación de la Nación.

Dussel, E. (1994) El encubrimiento del otro: Hacia el origen del mito de la modernidad. Ediciones Nueva América. México.

Escobar, A. (2014) Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. UNAULA. Medellín.

Gavidia, M. y Talavera, V. (2012) La construcción del concepto de salud. Dpto. Didáctica CC. Experimentales y Sociales. Universidad de Valencia. Valencia en
https://www.uv.es/comsal/pdf/Re-Esc12-Concepto-Salud.pdf

Gudynas, E. (2011) Debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América Latina: Una breve guía heterodoxa. En Más allá del desarrollo, Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo. Lang, M. y Mokrani, D. ed. Fundación Rosa Luxemburgo y AbyaYala, Quito.
https://gudynas.com/publicaciones/capitulos/GudynasDesarrolloGuiaHeterodoxaFRLQuito11.pdf

Gudynas, E. (2015) Derechos de la naturaleza. Ética biocéntrica y políticas ambientales. Tinta Limón. Buenos Aires.

Hacia la estructura curricular modular de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento aprobado en general por la mesa federal de la EPJA, 2011.

Hall, S. y Du Gay, P. (2011) Cuestiones de identidad cultural. Amorrortu. Buenos Aires.

Helfrich, S. (2008) Genes, bytes y emisiones: Bienes comunes y ciudadanía.Frente y Vuelta. México.
https://mx.boell.org/sites/default/files/bienes_comunes_total_ediboell.pdf

Huanacuni Mamani, F. (2010) Buen Vivir/Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI). Lima.

Hui, Y. (2020) Fragmentar el futuro: ensayos sobre tecnodiversidad. Caja Negra. Buenos Aires.

Ivars, J. (2013) ¿Recursos naturales o bienes comunes naturales? Algunas reflexiones, en Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Rosario.

Mejía, M. y Awad, M. (2006) Educación popular hoy, en tiempos de globalización. E.D.B. Buenos Aires.

Ley N° 26743 Identidad de Género de 2012.
Ley N° 27621 Educación Ambiental Integral de 2021.

Reboratti, C. (2000). Ambiente y Sociedad. Conceptos y relaciones. Ariel. Buenos Aires.

Resolución CPE 6919/22 de la provincia de Río Negro.

Resolución CPE 7779/23 de la provincia de Río Negro.

Samanamud Ávila, J. (2012) Interculturalidad, educación y descolonización en Revista Integra Educativa. Vol. III / Nº 1. http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v3n1/a05.pdf

Santos, B. (2003) Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Desclée de Brouwer. Bilbao.

Santos, B. (2006) Capítulo I. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO. Buenos Aires.

Santos, B. (2012) Una epistemología del Sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI editores. México.

Touzé, G. (2010) Prevención del consumo problemático de drogas. Troquel. Buenos Aires.

Valiña, C. (2020) Blog Periféricas. Escuela de Feminismos alternativos.
https://perifericas.es/blogs/blog/interseccionalidad-definicion-y-origenes

Walsh, C. (2005) Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. Signo y Pensamiento, vol. XXIV. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá. Colombia.

ANEXO II - APORTES DE LOS CAMPOS DE CONOCIMIENTO

Los cuadros que se presentan a continuación contienen los aportes de los campos de conocimiento que, mediante el proceso de especificación curricular, serán seleccionados y resignificados a partir del diálogo intercultural de saberes en torno a la problematización situada y el núcleo conceptual, que le otorgan sentidos.

Sólo a los fines didácticos, los aportes son organizados por ciclo y campo; sin embargo es necesario que se establezca una relación dialógica entre ellos, y con el contexto, al momento de construir la propuesta pedagógica. **Estos aportes no impiden la incorporación de otros nuevos, ya que tienen su fundamento en la problematización situada.**

La selección de los conceptos y las relaciones conceptuales presentadas en los cuadros de los cuatro campos de conocimiento, no pretende ser **exhaustiva**, es decir, que no es obligatorio que sean abordados en las propuestas pedagógicas en su totalidad. Los cuadros en los cuales están explicitados los aportes de los campos, son una guía, un parámetro para elaborar la propuesta pedagógica modular. Para esto las y los docentes seleccionan aquellos conceptos que son necesarios en términos pedagógicos y didácticos para la construcción de los sentidos de dicha propuesta.

Las celdas tienen **límites difusos**, divididas a partir de líneas punteadas. Esto grafica la idea de que, la construcción de saberes es un proceso espiralado en el que el ciclo de Formación por Proyectos incluye saberes de los otros dos, así como el de Formación Integral comprende los saberes del ciclo de Alfabetización.

Si bien los/as estudiantes se encuentran matriculados en un ciclo de formación determinado, de acuerdo a su trayectoria educativa podrán abordar conceptos de los ciclos superiores, en relación a los saberes que hayan construido con anterioridad con respecto a la temática que se encuentre trabajando el grupo.

Las propuestas pedagógicas, concebidas desde la **interdisciplina**, requieren de aportes de diversos campos de conocimiento. En este sentido, los saberes seleccionados de cada campo no deberían ser considerados de manera aislada, sino en relación a otros campos.

Simultáneamente, en todos los ciclos se incluirán saberes transversales referidos a "Educación Sexual Integral", "Educación y prevención de consumos problemáticos", y "Educación Digital" y se abordarán en articulación con los aportes de los campos de los diferentes ciclos.

Comunicación y Expresión

Los propósitos formativos del campo de la comunicación y la expresión, habilitan espacios para que los/as jóvenes y adultos/as que transitan en la modalidad puedan desarrollar experiencias comunicativas reales con propósitos auténticos donde participen e interactúen con otras personas y a partir de allí se *"aprenden sus usos, funciones, significados y convenciones; se enriquece el conocimiento acerca del lenguaje y éste se transforma en una herramienta que permite la apropiación de otros conocimientos"* (Kalman, 1996, pág. 138). Es decir, una concepción que entienda la importancia del uso social de la cultura escrita y los múltiples lenguajes que atraviesan a las comunidades.

El ejercicio de derechos y la participación en la vida democrática tiene estrecha vinculación con el poder decir, opinar, leer, escribir e informarse. En consecuencia, la formación de los/as jóvenes y personas adultas como ciudadanos/as y críticos/as, partícipes de las decisiones que se tomen en la sociedad.

Desde la Educación de Jóvenes y Adultos/as se entiende el término alfabetización desde una visión que supera las habilidades de leer, escribir y comprender, abarcando las dimensiones sociales, culturales, políticas, comunitarias, tecnológicas y más aún, como estrategia que promueve la "capacidad de leer el mundo'', tal lo propone Paulo Freire, fomentando la participación activa en los diversos ámbitos en que se desarrollan los/as estudiantes.

Este posicionamiento implica una distancia de la idea de que enseñar a leer y escribir es una decodificación de los sonidos a letras, "superar la visión restrictiva de alfabetización como decodificación de las letras a sonidos y entenderla como práctica social englobada en otras prácticas más amplias que desarrollan las persona en su vida cotidiana (Kalman, Lorenzatti, et al, 2019, pág 11) Por ello, se propone desde el inicio de la trayectoria escolar el despliegue de actividades que integren prácticas de oralidad, lectura y escritura .

Asimismo, en el desarrollo de las alfabetizaciones múltiples, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han provocado transformaciones sociales, culturales y económicas hasta los ámbitos del quehacer cotidiano, que exige prácticas que posibiliten integrarlas como herramientas y como un aprendizaje en sí mismo, formando parte de este y de los demás campos del conocimiento. Al trasladarse la lectura y la escritura al contexto digital surgen nuevas estructuras textuales y recursos lingüísticos, que rompen con la linealidad del texto y en los que se combinan imágenes, sonidos y palabras. El aprendizaje mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) deben habilitar experiencias para poner en tensión el manejo instrumental de las mismas en el proceso tecnológico que transiten los/as estudiantes y las invenciones que puedan desarrollarse en este sentido para poder trabajar, participar, gestionar, conocer, disfrutar, producir, socializar.

La elaboración de propuestas pedagógicas deben partir del reconocimiento de los saberes experienciales, de cómo los lenguajes ingresan y forman parte de sus vidas contemplando la heterogeneidad en cuanto a intereses, edades, necesidades y los conocimientos sobre aquello que leen y escriben en la cotidianeidad y el significado que tienen para las personas jóvenes y adultos/as; y de este modo propiciar espacios democráticos, de encuentro con otros/as con una actitud dialógica, de respeto y con justicia social.

Se debe promover la lectura reflexiva de discursos que involucren problemáticas relacionadas con la construcción de la memoria, los derechos humanos, las problemáticas de género, las identidades sexoafectivas, el ambiente, las expresiones del arte y la convivencia intercultural. Enseñar a leer críticamente es poder establecer relaciones entre el texto y el propio contexto. Es necesario reconocer a los medios de comunicación y las redes sociales como influyentes en la mirada y posicionamiento de las personas para poder analizar su incidencia en la construcción de las identidades.

Plantear situaciones de escritura y lectura donde se desarrollen producciones a partir de la recuperación y valoración de las experiencias comunicativas que poseen, en las que se vinculen el lenguaje escrito y el sistema de escritura transmitiendo así sus propias narrativas, recuperadas desde la oralidad y la escucha, reconociendo y valorando su bagaje cultural para resignificar y valorar sus experiencias. En este sentido, es importante prever el abordaje de producciones orales y escritas de pueblos originarios que den cuenta de la diversidad lingüística y cultural con el propósito de respetar las identidades y reconocer la alteridad.

Desde la pedagogía crítica se afirma que los/as estudiantes construyen conocimientos de manera individual y social a partir de un abordaje crítico de la realidad, interdisciplinar y centrado en el desarrollo de capacidades. En consonancia con este abordaje, las intervenciones docentes deberán plantear estrategias pedagógicas cuyas Problematizaciones Situadas y Proyectos de Acción consideren las experiencias vitales de las personas, potencien el trabajo colaborativo y colectivo animando a los/as estudiantes a leer, a escribir, a plantear ideas, dudas, defender sus posicionamientos.

La enseñanza de estos saberes a partir de capacidades, articulados con los otros campos de conocimiento, tienen como principal objetivo promover prácticas de lectura y escritura que den continuidad al aprendizaje permanente y se articulen con aquellos contextos de prácticas de lectura y escritura que los/as adultos/as usan habitualmente en sus hogares, en su trabajo, en los centros de salud, en las iglesias, y en otros espacios sociales. Como expresa Lerner (2001) *"Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y 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" (p. 26)*[82].

En el mismo sentido, se propone el abordaje de la literatura como la posibilidad de explorar, de disfrutar "otros mundos posibles", como prácticas habituales que permitan introducirse en los múltiples universos que ofrecen textos literarios, obras artísticas, el teatro, entre otros. Pensar la posibilidad de "leer porque sí", como una instancia de disfrute, de lo subjetivo que es en sí mismo el ejercicio de un derecho a la vida plena, una herramienta válida para ampliar conocimientos, que invite a las/os estudiantes a indagar otros horizontes posibles.

82_ Lerner, D. (2001) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.

CUADRO DE APORTES DE COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN

Ciclo de Alfabetización	Ciclo de Formación Integral	Ciclo de Formación por Proyectos
La narración como práctica oral de hechos de la vida cotidiana y de la comunidad. Resignificación de las lenguas maternas vinculadas con los pueblos originarios y migrantes. Discurso narrativo y su secuencia básica. La autobiografía, biografías, historias de vida que permitan recuperar temáticas que resulten significativas desde lo afectivo, cultural, social, laboral, etc.	**Narración y descripción** oral y escrita de acontecimientos relevantes de los/as estudiantes, familia, barrio, municipio, región; vinculados con la salud, ciudadanía, ambiente, diversidad cultural, derechos, etc. Reflexión en torno a la producción oral y escrita: características, componentes significativos y relevantes.	**Narración, descripción, exposición y explicación** como práctica oral y escrita de acontecimientos relevantes de los/as estudiantes, familia, barrio, municipio, región; vinculados con la salud, ciudadanía, ambiente, diversidad cultural, derechos, etc. Reflexión en torno a una situación que requiera explicación: secuencia explicativa básica, sus partes.
Participación en conversaciones espontáneas y guiadas que posibiliten situaciones de diálogo grupales e individuales donde se relatan experiencias, historias de vida y barriales, etc.	**Participación en intercambios comunicativos** orales y escritos con distintas finalidades (buscar e intercambiar información, construir acuerdos, etc.).	**Participación en conversaciones** espontáneas y guiadas, formulando preguntas, opiniones y comentarios directamente relacionados con temas de interés y el contexto actual. Expresión coherente y secuenciada de hechos escuchados o leídos.
Escucha comprensiva de textos leídos en forma oral por pares y docentes, vinculados a sus experiencias de vida y a la realidad social, entendiendo el mensaje comunicado.	**Interpretación de textos orales y escritos** vinculados a sus experiencias de vida y a la realidad social, analizando y dando sentido al mensaje a través de la propia perspectiva y experiencia.	**Interpretación de textos orales y escritos** inculados a sus experiencias de vida y a la realidad social, analizando y dando sentido al mensaje a través de la propia perspectiva y experiencia.
Generación de ideas propias con claridad y libertad, mensajes, opiniones orales y/o escritos vinculados con la realidad de los estudiantes y su contexto y el desarrollo de capacidades (habilidades, destrezas, situaciones, actitudes) comunicativas.	**Generación de ideas** propias, mensajes, opiniones orales y/o escritas de manera colectiva con claridad y libertad, vinculadas a la realidad de los/as estudiantes y su contexto comunicando las mismas en diversos medios y formatos.	**Generación de ideas** propias, mensajes, opiniones orales y/o escritas de manera colectiva con claridad y libertad, vinculadas a la realidad de los/as estudiantes y su contexto con propósitos específicos que busquen trascender el espacio áulico comunicando las mismas en diversos medios y formatos.

Captación de ideas importantes, sentimientos y emociones en conversaciones sobre experiencias de la vida y lecturas de textos individuales y colectivos. Intercambio de opiniones en un diálogo que respete las diferencias lingüísticas y culturales.	**Generación de ideas** importantes, detalles significativos, sentimientos y emociones en diversos tipos de textos escuchados y leídos. Desarrollo de una mirada crítica y reflexiva, frente al texto y otras fuentes de comunicación.	**Captación de ideas** importantes, detalles significativos, sentimientos y emociones en textos literarios y no literarios. Reconocimiento de elementos y herramientas para mejorar la comprensión y análisis de textos con relación a niveles de lectura, complejidad de vocabulario, identificación de temas e ideas, y construcciones para simplificar, organizar y utilizar información.
Estrategias de lectura Anticipación de significados a partir de la información global (títulos, imágenes, epígrafes, entre otros). Lectura de palabras, frases y oraciones del texto. Identificación del género discursivo, narrativo, instructivo, etc. Identificación del propósito comunicativo. Siluetas textuales. Predicción e identificación de características posibles de los textos por su paratexto. Experiencias de lectura convencionales y no convencionales. **Lectura delegada** a través de del/la docente, compañeros/as y por sí mismos/as de textos con diferentes soportes de uso cotidiano (folletos, catálogos, mensajes de celular, carteles, listas de precios, nombres de calles, señalizaciones de tránsito, redes sociales, entre otros) para reconocer su propósito comunicativo.	**Estrategias de lectura** Identificación y análisis de elementos gramaticales y aspectos semánticos. Lectura silenciosa y en voz alta de textos de trama narrativa, descriptiva y expositiva con diferentes soportes (papel, digital, audiovisual), identificando el propósito comunicativo. Formulación de distintos tipos de inferencias: información explícita estableciendo relaciones de causa-consecuencia, exponer valoraciones personales, generalizar, ejemplificar. Datos del contexto. Conocimientos previos del lector (texto, paratexto para inferir información y su vinculación con el contexto, datos, ubicando palabras claves, reordenando información, entre otros). Siluetas textuales. Predicción de características posibles de los textos (temáticas, tipologías, propósitos, organización). Identificación de temas y subtemas. Experiencias de lectura en torno a producciones artísticas literarias, audiovisuales, teatrales, entre otros.	**Estrategias de lectura** Lecturas exploratorias para buscar información en distintos formatos (papel, digital). Participación en discusiones sobre las lecturas, para avanzar en la fundamentación de sus opiniones e ideas. Realización de inferencias en torno a los significados de palabras y expresiones a partir del contexto en el que se inscriben (social, político y/o cultural entre otros). Análisis del discurso pronunciado en canciones, publicidades, noticias, notas de opinión, etc. Identificación y clasificación de textos, según el propósito comunicativo, intencionalidad formal y no formal, dialectos, cronolectos. Discusión y reflexión sobre las temáticas de las tramas textuales con preguntas y repreguntas acerca de lo que dice el/la autor/a.

Estrategia de escritura, individual, colectiva y delegada, a través de pares y del docente. Escribir con un propósito en una situación comunicativa contextualizada (folletos, afiches, carteles, listas, esquelas, cartas, entre otros) y de textos ficcionales. Escritura como proceso: planificación, revisión, reflexión y reescritura hasta llegar a la versión final.	**Estrategias de escritura** Planificación (qué texto, para quién, cómo, para qué), redacción, revisión y escritura final con la colaboración de el/la docente y/o pares de textos propios. El registro de la información oral; apuntes, toma de notas. Selección y organización de ideas. Escritura de textos ficcionales y no ficcionales de géneros diversos que permitan el juego con el lenguaje y sus posibilidades. Producción de formatos textuales relacionados al mundo del trabajo. Carta de presentación. Curriculum Vitae. Entrevistas, presentaciones laborales. Su vinculación con la necesidad y la demanda. Lectura y análisis de proyectos sociales de cooperativas, asociaciones civiles, etc.	**Estrategias de escritura** Planificación (qué texto, para quién, cómo, para qué), redacción, revisión y escritura final de textos propios. Organización y jerarquización de las ideas. Revisión y reescritura de textos propios y ajenos. Producciones escritas que recuperen el léxico y el campo semántico, en relación a experiencias propias y/o cercanas significativas, vinculadas a los roles sociales en diferentes espacios comunitarios (organizaciones barriales, proyectos comunitarios, otros) y laborales en relación de dependencia, emprendimientos individuales y colectivos (Carta de presentación. Curriculum Vitae. Entrevistas. Presentaciones laborales, servicios, etc). Manejo de dispositivos tecnológicos para la vida cotidiana: correo electrónico, cajeros, celular, PC, Tablets. Utilización de Tecnología digital para la producción de materiales de difusión individuales, colectivos y comunitarios: folletos publicitarios, flyers, spot publicitarios, podcast, etc.

Reflexión sobre el sistema de escritura

Caracterización de la lengua escrita y aspectos del sistema de escritura:
unidades gráficas y fonéticas, orientación, convenciones.

Tipografías (imprenta y cursiva) según soporte de aparición, la disposición de los diversos elementos textuales en la página, las funciones del paratexto, etc.

Dominio progresivo de los signos de puntuación.

Reflexión sobre el sistema de escritura

Establecimiento de regularidades y resolución de problemas que le plantea a quien escribe el uso convencional del sistema de escritura ortográfico:
uso de mayúsculas y minúsculas, utilización de campos semánticos, dominio progresivo de los signos de puntuación, interrogación y exclamación.

Relaciones de significados: sinónimos y antónimos.

Reconocimiento y utilización de las relaciones gramaticales de concordancia (sustantivo-adjetivo, verbos y pronombres, género y número). Reflexión gramatical sobre los hechos del lenguaje (reflexionar en el texto).

Uso de registros adecuados a la situación comunicativa.

Ampliación del vocabulario empleado a partir de las lecturas y escrituras realizadas incorporando términos técnicos o específicos de los aportes de todos los campos de conocimiento.

Reflexión sobre el sistema de escritura

Establecimiento de regularidades y de resolución de problemas que le plantea a quien escribe el uso convencional del sistema de escritura ortográfico:
tildación y signos de puntuación.

Identificación y utilización de las relaciones gramaticales de concordancia (sustantivo-adjetivo, verbos y pronombres, género y número).

Ampliación del vocabulario a partir de la consulta a fuentes pertinentes (diccionarios, enciclopedias, libros específicos, revistas, gramática, etc.) que les permita a los/as estudiantes resolver progresivamente de manera autónoma problemas de escritura e incorporar términos técnicos o específicos de los aportes de todos los campos de conocimiento.

Ciencias Sociales

Las Ciencias Sociales son un conjunto de saberes y conocimientos construidos de manera sistemática y colectiva cuyo objeto de estudio es la realidad social a lo largo del tiempo. Estudian a los/as sujetos y su interrelación en contexto, es decir, en espacios sociales y en un tiempo histórico determinado[83].

La enseñanza de este campo en la EDJA debe partir de interrogantes: una primera pregunta acerca de las finalidades de la distribución de conocimientos: ¿Qué sujetos formar y para qué sociedad? Esta pregunta materializa la objetivación de la educación como un acto político[84]. Frente a una enseñanza en la escuela primaria que tradicionalmente se centró en las nociones gramaticales y las operaciones fundamentales de la matemática, es necesario profundizar una formación ciudadana que sitúe a los estudiantes de la Modalidad como sujetos sociales del aprendizaje y que reconozca en las ciencias sociales los conocimientos que aportan a la comprensión del mundo y las formas de intervenir en él. En otras palabras: a *"la construcción conceptual de educación ciudadana crítica, participativa, responsable y comprometida, vinculada a: identidad, valores democráticos, derechos humanos, género, educación vial, educación para la paz, para el cuidado y la preservación del medio ambiente"* (Resolución CFE N° 254/15).

Abordar las ciencias sociales en la modalidad implica enseñar modos de explicación del mundo y la relación entre los sujetos y su dinámica histórica - social. Porque aportan herramientas y saberes que permiten explicar la organización de la sociedad, la conflictividad social por la apropiación de los bienes materiales y simbólicos, la producción cultural, los modos de participación en las diferentes instituciones que organizan los intercambios sociales.

En esa línea, hay que pensarlas estrechamente articuladas con las ciencias naturales dado que posibilitan ampliar la mirada que complejiza la integración de las ciencias y facilita su apropiación. Como dice Quiroga: "Superar las lógicas disciplinares en la enseñanza, para trabajar en torno a situaciones problemáticas. La concepción del conocimiento que propone este enfoque sostiene que el mismo se origina en la vida cotidiana, en la realidad. Se trata de partir de situaciones concretas ya que son las generadoras de problemas, porque surgen de la interacción del sujeto con un contexto histórico-social determinado" (Quiroga, 1994)

Aparece entonces, una segunda pregunta sobre los modos de apropiación de conocimientos en la EDJA, cuestión estrechamente ligada a las prácticas cotidianas que organizamos los/as sujetos sociales del aprendizaje. Esta pregunta nos sitúa sobre las formas en que acercamos los conocimientos a estudiantes jóvenes y adultos/as: ¿Qué actividades proponemos para que se integren a los conocimientos cotidianos y ancestrales que construyeron a lo largo de su vida? ¿Qué andamiajes producimos para acompañar la autonomía progresiva en el proceso educativo?

Es importante tener en cuenta la historicidad de la enseñanza de la Ciencias Sociales, para comprender la persistencia de algunas prácticas que la educación decolonial intenta desmontar respecto del valor del conocimiento único. Desde sus orígenes, en la Europa del siglo XIX, las ciencias sociales comenzaron su producción siguiendo el método de las ciencias naturales, pretendiendo imitar la objetividad tanto de sus planteos, así como de sus explicaciones sobre su objeto de estudio, la realidad social. Tanto las ciencias naturales como las formales se constituyeron como una forma de construir conocimiento de manera sistemática y controlada a partir de la observación de los fenómenos de la

83_ Santos, B. (2018) Construyendo las Epistemologías del Sur : para un pensamiento alternativo de alternativas /Volumen I - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO. https://www.academia.edu/44644661/Construyendo_las_Epistemolog%C3%ADas_del_Sur_Para_un_pensamiento_alternativo_de_alternativas_Volumen_I_Boaventura_De_Sousa_Santos

84_ Ocampo López, J. (2008) Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, núm. 10, pp. 57-72

naturaleza y la enunciación de leyes que expliquen de manera general dichos sucesos buscando hacer predicciones y el principio de veracidad de los mismos. Sin embargo, las Ciencias Sociales son subjetivas, porque, por un lado, pretenden explicar hechos y procesos sociales, producidos por las y los sujetos en un contexto sociohistórico determinado; por el otro lado, los científicos sociales si bien trabajan a partir del método objetivo, procuran explicar e interpretar la realidad sin poder evitar sus propias concepciones del mundo.

En el desarrollo del conocimiento científico de lo social intervienen una serie de elementos que complejizan la explicación (siempre multicausal) de los sucesos, como son: el lenguaje como creador de sentidos y los valores que se les otorga a los hechos y a las acciones y la interpretación de los mismos. Y por último, la subjetividad también se presenta como rasgo característico en tanto al hacer ciencia social se elige el objeto de estudio, se recorta la realidad social a partir de una visión o enfoque determinado.

Siguiendo a Isabelino Siede (2010): *"Estudiar Ciencias Sociales es tratar de acercarse a la realidad social para comprenderla y para formar parte de ella, lo cual requiere ampliar y confrontar, en el espacio público del aula, las socializaciones de los grupos de referencia de cada estudiante"*[85].

Las diferentes disciplinas que conforman las ciencias sociales brindan categorías y conceptos, a la vez que metodologías para su objeto de estudio, que permiten explicar y comprender la realidad social desde diferentes enfoques. A las disciplinas como la Historia o la Geografía, que tradicionalmente forman parte del corpus, se incorporan otras como la Sociología, la Economía, la Antropología entre otras, las cuales aportan sus saberes para una mejor comprensión de la realidad social.

De acuerdo al marco epistemológico del presente diseño curricular, la construcción del saber desde la perspectiva crítica decolonial implica reconocer que las ciencias sociales y su metodología se han erigido como único modo de conocer y de explicar la realidad. Como plantea Argumedo (2001), para reflexionar sobre la relación históricamente condicionada entre la producción de la ciencia social y los procesos políticos obliga a definir el lugar, la perspectiva desde donde se interpretan los fenómenos sociales, y problematiza la pretensión de aquellas posiciones que se auto atribuyen el patrimonio de la ciencia en general, y de la ciencia social en particular -con los criterios de autoridad que eso conlleva- considerando a las otras formas del pensamiento como políticas, ideológicas, valorativas o precientíficas.

Por otro lado, el paradigma de la pedagogía decolonial implica reflexionar sobre la colonialidad del saber. Desde esta perspectiva, el conocimiento tiene un valor otorgado y un lugar de origen, y su producción y distribución a nivel mundial está relacionada con la colonialidad del poder y el desarrollo del capitalismo.

Las ciencias sociales pretenden explicar cuáles son las regularidades que constituyen la economía, la sociedad, la política y la historia. Sin embargo, esas leyes que gobiernan estos ámbitos son generalmente acuñadas en centros de producción teórica que pretenden universalizar la realidad y aplicar los modelos descriptivos y explicativos en mundos diferentes para construir una homogeneidad que impide comprender las realidades diversas, otros universos. Siguiendo a Rodolfo Kusch (1976), se impone así un modelo europeizado de las ciencias sociales, que subordina las construcciones explicativas y las narrativas sobre el mundo, una geopolítica del conocimiento que es abordada en estos contextos no europeos como la única forma de comprender y explicar la realidad.

85_ Siede, I. (Coord.) (2010) El abecé de las Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Aique Educación. Buenos Aires.

No obstante, y de acuerdo con los principios establecidos en los fundamentos de este Diseño, otras formas del saber son tan importantes y necesarias a la hora de, por un lado, comprender la realidad social y los modos del ser y del hacer de los/as sujetos y las sociedades en las que viven, y por el otro lado reflexionar críticamente sobre cómo se construye el saber y de qué manera es utilizado para establecer una forma "natural" del ser de la sociedad y del ser humano a partir de la cual las expresiones culturales diferentes son vistas como imposibilitadas para explicar la realidad, subalternizadas y relegadas en nombre de una "universalidad" que impide reconocer la pluriversalidad en la que el ser social está inmerso y lo conforma.

Así, los saberes y conocimientos ancestrales, experienciales, técnicos, emocionales, tanto individuales como aquellos producidos a partir de colectivos sociales, transmitidos oralmente o de manera escrita; deben tener lugar a la hora de elaborar las propuestas pedagógicas, visibilizando y reconociendo, en un diálogo intercultural de saberes, otras cosmovisiones. En este sentido, las ciencias sociales desde la pedagogía decolonial promueven la conformación de una ciudadanía crítica, participativa, responsable, que promueva la construcción de saberes para la emancipación, para la transformación individual y colectiva de la realidad.

CUADRO DE APORTES DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Ciclo de Alfabetización	Ciclo de Formación Integral	Ciclo de Formación por Proyectos
Las **ciencias sociales** y su enfoque para el análisis de la realidad. El enfoque eurocéntrico, la **perspectiva** decolonial y otras cosmovisiones. Las categorías estructurantes de las ciencias sociales: sujeto social, tiempo histórico y espacio social.	Las ciencias sociales y su objeto de estudio, metodología y construcción de conocimientos. El enfoque eurocéntrico, la perspectiva decolonial y otras cosmovisiones. Las disciplinas que la conforman: Historia, Geografía, Sociología, Economía y otras.	Las ciencias sociales y su relación con otras ciencias y disciplinas. La ciencia como construcción de conocimientos y los otros modos de conocer y definir el mundo y lo social. Pensamiento eurocéntrico (universal) y pensamiento americano (situado).
Las y los seres humanos como **sujetos** sociales. La sociedad como forma de vida y las relaciones sociales. **Los distintos grupos sociales con fines afectivos, económicos, religiosos, políticos, culturales.**	Las instituciones: normas y reglas en la formación de la identidad individual y colectiva. Comunidades, organización, roles, convivencia, visibilización.	El proceso de socialización. Reconocimiento, valoración de la otredad y la alteridad. Pluralidad. Relaciones socio-culturales, políticas y económicas ancestrales de nuestro territorio.
La **familia** como institución social. Origen y significado en las diferentes culturas. La diversidad en las configuraciones actuales. Las modificaciones de los roles familiares a través del tiempo.	Los modelos de familia: las distintas estructuras familiares y los **estereotipos a través del tiempo.** Deconstrucción de la familia tradicional: “familia tipo” como modelo social cultural instituido, "ideal", tradicional.	Los desafíos que enfrentan las familias en la actualidad y cómo afectan a su función como institución social a lo largo del tiempo, y en diferentes culturas. Familias otras. Derecho de familia. Derechos y obligaciones de sus miembros.
El patriarcado y el matriarcado como sistemas sociales en diferentes culturas y tiempos. La perspectiva de género y la inequidad. Los **roles de la mujer y del hombre** en la historia, y en la sociedad actual. **La violencia de género.**	El patriarcado como construcción organizadora de la sociedad. El feminismo como movimiento social y su interpelación a los modelos de exclusión. Ideología, lenguaje, simbología. Otros movimientos emergentes.	La mujer en la actualidad. El Feminismo y las masculinidades. Heteronormatividad y disidencia sexoafectiva.
La localidad, la ciudad, y los barrios, y otros **espacios sociales** y su conformación a lo largo del tiempo. Los espacios rurales y urbanos, a partir de la trayectoria vital de los/as estudiantes.	Las distintas actividades económicas, culturales y sociales que caracterizan a la localidad, la ciudad y los barrios y otros espacios sociales en los que vivimos. Identidades y pertenencia a los espacios sociales.	Las actividades económicas, culturales y sociales que caracterizan a diferentes localidades, las ciudades y los barrios, y otros espacios sociales en perspectiva comparativa.

El **tiempo histórico** como construcción social para explicar y comprender la realidad personal y colectiva, a partir de cambios y permanencias. Las historias personales en relación con la historia social. Pasado, presente y futuro desde el enfoque personal: la biografía **personal y colectiva.**	El tiempo como unidad de medida para explicar lo social. Las categorías y los instrumentos para medir el tiempo histórico. La ubicación temporal de hechos y procesos y la diferencia entre ellos. Continuidades y cambios en los procesos históricos.	La diacronía y la sincronía en la construcción secuencias temporales sencillas. Los hechos y acontecimientos en la comprensión de procesos. El tiempo corto de los acontecimientos, el medio de las coyunturas y el largo de las estructuras.
La **Cultura** como conjunto de expresiones de los seres humanos. Las culturas y la diversidad cultural. Las diferentes dimensiones de la cultura. **La interacción social y la convivencia de diferentes culturas en la sociedad.**	La interculturalidad y los contextos diversos. Cosmovisión de los pueblos originarios del territorio nacional y americanos.	La interculturalidad crítica. Culturas hegemónicas y culturas subalternas en el país y el efecto globalizador y universalizador. Multiculturalidad y pluriculturalidad.
Fortalecimiento de las **identidades** como procesos de construcción individual y colectiva. Mujeres de pueblos originarios y de otras culturas. Las identidades culturales, **religiosas**, étnicas en la provincia y en la región. El arte como expresión humana. Pensamiento crítico sobre **las efemérides y sus sentidos. Fiestas y conmemoraciones.**	Las diversas culturas de la Argentina. Los pueblos originarios hoy. El arte y otras expresiones culturales. Pensamiento crítico sobre las efemérides y sus sentidos. Fiestas y conmemoraciones sociales.	Los pueblos originarios hoy. Expresiones culturales, conflicto y convivencia. Pensamiento crítico sobre las efemérides y sus sentidos. Fiestas y conmemoraciones.
Las culturas ancestrales en la actualidad. Los **pueblos originarios** en Río Negro hoy. Expresiones culturales y convivencia.	Expresiones culturales en Río Negro **y de la Patagonia.** Los pueblos originarios hoy. Expresiones culturales y convivencia.Las fiestas como celebración de la cultura.	La diversidad cultural a escala nacional y provincial. Discriminación, los prejuicios y los estereotipos.
Las **identidades** y las diversidades. Aceptación de lo diferente en pos de una sociedad más justa.	Las otras celebraciones culturales y ancestrales. La integración y el diálogo cultural en la sociedad rionegrina.	La Interculturalidad crítica. Cultura urbana y rural. Nuevas expresiones y los movimientos contraculturales en el país.

Los **medios de comunicación** social. **Las redes sociales y la inteligencia artificial.**	La observación crítica de la realidad. Las lecturas y enfoques de los medios. **Las redes sociales, la inteligencia artificial y la construcción de la realidad personal y colectiva.**	Medios de comunicación, enfoques y crítica de la realidad. **Las redes sociales, la inteligencia artificial y las falsas noticias -"fake news". La verdad y la posverdad.**
La **tecnología como herramienta de uso cotidiano** y su capacidad de transformación y solución de problemas.	Las tecnologías en la historia de la humanidad.	Los cambios tecnológicos y la crítica al concepto de progreso. **La desigualdad digital.**
El proceso de hominización. Las **migraciones** que dieron origen a la población del continente americano y del mundo. El fenómeno migratorio.	Los procesos migratorios: inmigración y emigración a escala nacional y provincial.	Los procesos migratorios: inmigración y emigración a escala nacional y provincial y mundial. Causas y consecuencias. Los refugiados y los conflictos internacionales.
¿Podemos hablar de un "Descubrimiento" de América? El continente americano antes, durante y después de la conquista europea.	Los pueblos y las culturas antes y durante el proceso de conquista. El orden colonial en América.	Composición étnica y cultural de América antes y durante el proceso de conquista por el Imperio Español. El orden colonial español.
La **crisis del orden colonial** y los procesos revolucionarios en América en el contexto mundial. ¿Qué es una revolución?	Los procesos revolucionarios e independentistas. Sociedad y economía en el periodo revolucionario.	La organización social, las instituciones que la conformaban y sus funciones en el territorio americano durante el periodo de las revoluciones e independencias.
Itinerarios, croquis y planos como representación de la realidad. Los **mapas** como construcción del espacio, para reconocer el contexto geográfico.	Los instrumentos cartográficos y su utilidad para interpretar e identificar características de los espacios, identificando su incidencia en la economía, la cultura y la sociedad.	Los elementos cartográficos para la lectura geográfica e histórica. Cuadros e infogramas. Las referencias y su lectura para la comprensión de la realidad social.
La **provincia** como una organización política. Las provincias que conforman la nación argentina. Características de la provincia de Río Negro en los aspectos social y físico.	La localización de la provincia de Río Negro en el contexto de la región patagónica. Datos poblacionales. Las regiones de la provincia y sus características. Las diferentes regiones: La estepa, El valle, Atlántica y Andina.	Las relaciones interprovinciales. Las actividades económicas de la provincia. Las autonomías provinciales y la soberanía nacional.

La **región** como categoría organizadora del espacio a partir de características físicas, políticas, económicas y sociales del territorio.	Las regiones en Argentina. Los propósitos de su conformación. Las características económicas y políticas y los criterios de definición regional. La Patagonia como región: la identidad patagónica y las culturas que la habitan.	Río Negro en la región y en el resto del país. Las escalas para la comprensión de la realidad: local y provincial, regional, nacional, continental, mundial. Las regiones del país.
La **Argentina** como Estado Nación. Los Límites y las fronteras.	La Argentina en el contexto latinoamericano. Dimensiones económicas, políticas y sociales.	Argentina en el mundo. Geolocalización y principales datos geográficos. Las naciones y los estados naciones como conformaciones culturales y políticas. La soberanía y la autonomía.
La conformación de la Argentina como **estado nación.** La ocupación del territorio patagónico.	Ocupación del territorio patagónico. La llamada "Conquista del desierto", consecuencias para los pueblos originarios.	Las consecuencias del proceso de ocupación de los territorios patagónicos y del noreste del país. Actualidad de los pueblos originarios.
Argentina en **América**. Localización geográfica y datos poblacionales comparados.	América como continente. La diversidad del continente americano. Los estados naciones americanos. América hispana, lusitana y anglosajona.	América en el mundo. Organismos internacionales y supranacionales.
Los regímenes políticos. El **estado** como institución social. Las formas de gobierno de la Argentina.	La estructura del estado. La Constitución Nacional y las constituciones provinciales. Leyes, Decretos y otras normas.	El poder. Partidos políticos, alianzas y movimientos. El rol del Estado y **la violencia física y simbólica en la sociedad.** Los distintos regímenes políticos y formas de gobierno en el mundo actual y en la historia de la humanidad.
Democracia y dictadura. La organización estatal argentina. Los derechos y la vida en democracia.	Democracias y dictaduras en Argentina. La democracia como organización de la vida social. Las mayorías y las minorías.	El diálogo y resolución de conflictos en la sociedad. La justicia, la libertad, la solidaridad y la responsabilidad.

Los **mecanismos de participación y representación** en la vida democrática.	Responsabilidades y deberes del ciudadano y de la ciudadana en la vida democrática.	Los Derechos, Derechos Humanos, **Derechos civiles y políticos, Derechos sociales, económicos y culturales. Derechos de los pueblos y de colectivos.** (Primera, Segunda y Tercera generación)
Las **normas**, derechos y obligaciones en función de la ciudadanía activa.	Los derechos. Formas en las que se presentan, prevención y acciones legales de protección. Análisis de imaginarios sociales	Democracia y derechos políticos. Dictaduras y democracias en el mundo.
Las diversas formas de organización estatal. El **estado** y los servicios públicos.	Valores universales y derechos humanos.	Derechos internacionales. Conflictos por la soberanía.
Las instituciones sociales. Las diferentes organizaciones sociales.	Las diferentes organizaciones sociales de acuerdo al objetivo que las conforma. Estado, nación.	Organizaciones sociales con fines determinados. Empresas, organizaciones no gubernamentales (ONG): fundaciones, asociaciones. Organizaciones internacionales y transnacionales. Corporaciones. **Organizaciones sociales y barriales.**
El **trabajo** como actividad humana emancipadora y como Derecho Humano.	El mercado laboral: empleo y desempleo en la sociedad actual. Las condiciones laborales. Derechos del/la trabajador/a. La desigualdad de género en el trabajo.	El trabajo formal e informal. La precariedad laboral. El trabajo estacional. Sindicatos y organizaciones de trabajadores/as. **Los filtros invisibles del mercado laboral. Leyes del trabajo y derechos de las y los trabajadores.**

La **salud** individual y colectiva: un asunto privado y público a la vez. El Estado y el derecho a la salud. Los cuidados y las prevenciones en el hogar.	La salud social y la salud pública. Los centros de salud y otras instituciones que intervienen en la vida cotidiana. Prevención de accidentes domésticos y laborales.	El rol del estado en la prevención. Las obras sociales y las mutuales en el servicio social y de salud. **Programas sociales y leyes promotoras de derechos (Ley Lucio. Ley Micaela. Ley Ramona).**
La **convivencia** en el ámbito escolar, laboral, familiar. Reconocimiento de los valores sociales en torno a las normas, los derechos y obligaciones en función de la ciudadanía crítica.	Las luchas sociales y las organizaciones Conflictos y tensiones. Las diferentes manifestaciones de la violencia en la sociedad.	Las situaciones conflictivas en el ámbito escolar, laboral, familiar. Las normas de convivencia en las instituciones. Luchas sociales por valores sociales y políticos en la historia de la Argentina. **Contextos y sentidos de la lucha ciudadana.**
El **conflicto** como realidad social. Las formas del conflicto social.	El surgimiento de los movimientos sociales y la manifestación de sus intereses. Las formas de la resistencia.	Violencia simbólica y material. Violencia institucional.
La construcción del **conocimiento** como proceso social individual y colectivo.	El conocimiento científico como un tipo de conocimiento más en la construcción del saber del ser humano.	Los distintos modos del saber a lo largo de la historia de la humanidad. Subalternidades y jerarquías de los saberes.
La **economía** como disciplina y como ciencia social. Los circuitos económicos de producción y otras formas de producción.	Las diversas conformaciones económicas. Economía social. Comunitaria. Economía familiar.	Las actividades económicas de producción y los actores intervinientes. Intereses y beneficios. Minería e impacto ambiental. La licencia social.
Las **actividades económicas de producción en la región:** primaria, secundaria, terciaria y cuaternaria. Las otras actividades económicas de producción: energética, minera, del conocimiento.	La organización de la producción y del trabajo. Empresas y cooperativas. Los circuitos económicos de producción de Río Negro.	Los circuitos económicos de producción de la Argentina. Problemas ambientales y sociales en las diversas actividades económicas. El **neo**extractivismo como política económica y social. La economía de enclave.

El impacto de las **actividades económicas** en el ambiente. Diferentes cosmovisiones acerca de las actividades productivas y la relación con el ambiente.	Los bienes naturales comunes y su utilización. La **sustentabilidad**.	La relación entre el **mercado y el estado** y las regulaciones para la sustentabilidad. La economía social y solidaria, la organización de cooperativas como parte de un modelo económico alternativo al modelo capitalista.
Los **modos de producción** a lo largo de la historia de la humanidad y su relación con el ambiente.	La organización de la producción y del trabajo en el marco de la formación y la consolidación del sistema capitalista.	La organización de la producción y del trabajo en el sistema capitalista del siglo XX a nuestros días.

Matemática

Dentro de los campos de conocimiento, la Matemática tiene como propósito analizar los conocimientos matemáticos de los/as jóvenes y adultos/as a partir de sus necesidades tanto, para insertarse o mejorar su posición en el mundo laboral como para enriquecer sus posibilidades en la toma de decisiones científicamente fundadas (Resol. CFE N° 254/15). La enseñanza de las Matemáticas en la modalidad parte de reconocer los conocimientos matemáticos construidos por jóvenes y adultos/as en sus trayectorias vitales, en ámbitos escolares y no escolares.

"Las personas adultas [...] tienen idea de número, espacio, tiempo, volumen y cantidad, aunque no puedan expresarlo simbólicamente"(Montenegro, 2004, p. 83, como se citó en Lorenzatti, 2019)[86], es decir, debe considerar las características propias de los/as jóvenes y adultos/as. Resulta primordial articular los saberes previos de los/as estudiantes que surgen de lo construido a priori en su recorrido vital (laborales, sociales, culturales,etc.) en relación a los aportes de la matemática, a partir del diálogo intercultural de saberes.

Estos conocimientos son heterogéneos y variables según las actividades específicas en las que jóvenes y adultos/as han participado, y de las relaciones con el saber matemático construidas (Broitman y Charlot, 2014; Resolución CFE N° 254/15). Por ende, un criterio y posicionamiento pedagógico a atender es el carácter situado, contextualizado y territorializado de las propuestas formativas. Desde esta perspectiva se incluyen las Matemáticas como campo de conocimiento para "afianzar los conocimientos matemáticos".

En este sentido, se trata de proponer situaciones de aprendizaje que permitan a los estudiantes expresar y poner en juego esos aprendizajes previos, construidos en las trayectorias vitales, sus formas de analizar, razonar, argumentar y resolver, explicitando su lógica y poniéndolas en diálogo con la matemática formal. "Las personas jóvenes y adultas pueden participar en un mismo contexto, pero se identifican con las matemáticas de distintos modos, influidos por las experiencias, los valores y juicios acerca de sí mismos, de la escuela y de las matemáticas (Gómez - Chacón, 2000a, 2000b, 2011; Bishop, 1999)"[87].

Desde esta perspectiva las propuestas pedagógicas deberían permitir el desarrollo de capacidades relacionadas a identificar, interpretar, explicar, comprender, reconocer(se), debatir, estimar, comparar, resolver y afrontar situaciones de la compleja y cambiante realidad. Esta concepción confronta con una mirada eurocéntrica de "la" matemática como monocultural, única, universal, desconectada de los entornos y de las prácticas sociales que las originan y de los fenómenos de poder que las atraviesan. En ese sentido promueve la incorporación de producciones matemáticas de las culturas de referencia de los/as estudiantes y sus formas de razonar y resolver (Peña Rincón, 2014). Como lo plantea Baker (2003), en las producciones se reconocen prácticas sociales propias de la escritura matemática, modos sociales de representación matemática, manipulación de dicha simbolización y formas culturales de nominar esos objetos matemáticos.

No obstante, el desafío reside en concebir a la matemática como una construcción cultural y social, sus aportes como herramientas para la interpretación de la cotidianeidad y revisión crítica e intervención ante diversas situaciones.

86_ Educación de jóvenes y adultos : contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa / María del Carmen Lorenzatti ... [et al.] ; compilado por María del Carmen Lorenzatti ; María Alejandra Bowman. - 1a ed. - Río Cuarto : UniRío Editora, 2019. Libro digital, PDF - (Académico científica)

87_Pompeu, C. & Gómez-Chacón, I.M.(2019). Aprendizaje matemático y estrategias de identidad. Un caso de educación de personas adultas en Brasil. En Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, 22(3), 285-308.

Asumir la enseñanza de este campo de acuerdo a los pilares de la Educación de Jóvenes y Adultos/as y de la Pedagogía Crítica Decolonial definida en este Diseño, es reconocerla desde su dimensión política, emancipadora y consustancial con la cultura y vida cotidiana de los sujetos.

Este campo de conocimiento, cobra sentido en tanto brinda herramientas y promueve la construcción y el desarrollo de las capacidades en torno a la elaboración de diferentes interrogantes, fomentando valores democráticos y el desenvolvimiento autónomo en situaciones que requieran conocimientos matemáticos. Adquiere relevancia a partir del desarrollo de capacidades articuladas con la problematización situada elaborada con el grupo de estudiantes en cada uno de los módulos.

Algunas de las formas de construcción son la resolución de situaciones problemát icas, el debate en torno a posibles conclusiones, la argumentación y reflexión sobre dicha solución, así como la toma de decisiones a partir de lo anterior. Como campo disciplinar, posee sus propias leyes, vocabulario y tradiciones, que dentro de este nuevo paradigma, deben estar al servicio de la construcción del aprendizaje que establezca vinculaciones con los diferentes campos de conocimiento, partiendo de interrogantes de la realidad y propiciando un intercambio que posibilite la construcción colectiva y colaborativa basada en el diálogo crítico y la participación democrática.

La Educación Matemática desde una perspectiva interdisciplinar tiene el propósito de tender puentes y de conectar los aportes de las matemáticas con los de otras disciplinas. Tal como lo plantea Borromeo (2019), resulta beneficioso y significativo para los/as estudiantes cuando reconocen que las matemáticas se pueden vincular y encontrar en muchas otras áreas de la vida cotidiana. Será a partir de las propuestas interdisciplinarias que la matemática se articulará con los otros campos de conocimiento de manera integrada a través de los núcleos conceptuales en una única propuesta de trabajo y cuyos aportes se profundizarán en tanto la trayectoria educativa de cada uno/a de los/as estudiantes

CUADRO DE APORTES DE MATEMÁTICA

Ciclo de Alfabetización	Ciclo de Formación Integral	Ciclo de Formación por Proyectos
Funciones y uso social de los **números**. Recuperación de la escritura, lectura y representación de los números Naturales como apoyo para reconstruir el nombre y escritura de otros números, correspondencia: conteo, cantidad, numeral. Regularidades en la serie oral y escrita. Orden y comparación de números de diversa cantidad de cifras según el valor posicional (unidad, decena, centena, miles, etc.). Estimación, aproximación y redondeo. La recta numérica utilizando diversas escalas que pueden representar secuencias temporales.	Reconocimiento y uso social de los **números**. Lectura y escritura de números, sin límites, a partir de situaciones de la vida cotidiana. Numeración posicional. Sistema decimal. Escritura posicional. Estrategias propias estableciendo relaciones entre los nombres y la escritura en cifras de los números. Estrategias para comparar y ordenar valores, descomponer y componer el número a partir del valor posicional de sus cifras. Utilización de la recta numérica. Números enteros (positivos y negativos), noción y uso en la vida cotidiana.	**Los números**, dentro del conjunto de los números naturales y racionales, comparación, descomposición, equivalencia y orden. Función y uso social de los números. Uso de la recta numérica. El sistema de numeración decimal y su comparación con otros sistemas de numeración desde una perspectiva decolonial e intercultural. Escritura posicional y no posicional. Fracciones para expresar relaciones entre parte-todo o entre partes, números decimales –décimos, centésimos y milésimos–, equivalencias y orden. Pasajes de fracciones a número decimal y recíprocamente. Números Enteros (números negativos y positivos, por ejemplo: uso en situaciones de la vida diaria (ganancias- pérdidas, temperaturas, alturas sobre y bajo nivel del mar, recta histórica, etc).
Sistema monetario: reconocimiento de billetes, valor y equivalencias. Situaciones de intercambio y uso de diversos medios de pago.	**Sistema monetario:** reconocimiento de billetes, valor y equivalencias. Situaciones de intercambio y uso de diversos medios de pago.	**Sistema monetario:** reconocimiento de billetes, valor y equivalencias. Situaciones de intercambio y uso de diversos medios de pago actuales. Cálculo exacto y aproximado (parte entera y decimales). Porcentaje, uso en situaciones de la vida cotidiana, en relación con el sistema monetario. Situaciones problemáticas reales en diferentes contextos.

Situaciones problemáticas reales en contextos cotidianos como el uso del dinero, partiendo desde las estrategias propias que impliquen: unir, agregar, quitar, partir, repartir, avanzar, retroceder, igualar, en diferentes situaciones. Situaciones problemáticas que incluyan las operaciones matemáticas, a partir del conteo de colección de objetos, cálculo mental (exacto, redondeo y aproximado), arribando a los algoritmos y analizando la pertinencia de su utilización. Implementación del sobreconteo. Cálculos y problemas donde se propicie el uso de distintos tipos de calculadoras para resolver y/o verificar resultados.	**Situaciones problemáticas** reales, en diferentes contextos, partiendo desde las estrategias propias que involucran las cuatro operaciones básicas, a partir del cálculo mental, estimativo y escrito, incluyendo el uso de la calculadora manual, app celular y computadora. Uso de las propiedades de las operaciones (asociativa, conmutativa, distributiva) a partir de situaciones cotidianas. Multiplicación y división por la unidad seguida de cero analizando las regularidades. Situaciones reales que incluyan el uso y cálculo (exacto y aproximado) a partir del **sistema monetario.**	Cálculos necesarios, para **resolver situaciones contextualizadas,** explicando y argumentando de forma oral y escrita los procedimientos utilizados y las soluciones arribadas. **Formalización de las propiedades de las operaciones y algoritmos** dentro del conjunto de los números racionales. Uso de la calculadora manual, app celular, computadora.
El entero y sus diferentes modos de fraccionamiento. Reconocimiento y uso de fracciones en la vida cotidiana: 1/2, 1/4 y 3/4. Reconocimiento en el entorno de cantidades expresadas con decimales, su necesidad y uso en la vida cotidiana.	El entero y sus diferentes modos de fraccionamiento. Reconocimiento en expresiones cotidianas de las **fracciones** de uso frecuente en cantidades continuas y discontinuas (1/2, 1/4, 3/4, 1 1/2, 2 1/4 asociadas a litros, kilos y otros), que expresen resultados de repartos y que permitan expresar relaciones entre parte-todo o entre partes. Operaciones con fracciones y números naturales en relación a situaciones problemáticas contextualizadas. Equivalencias. Cálculo mental. Lectura y escritura de números fraccionarios.	Cálculo mental y escrito de adiciones, sustracciones de fracciones y de números decimales, multiplicaciones y divisiones de fracciones; para resolver situaciones contextualizadas, explicando, argumentando de forma oral y escrita los procedimientos utilizados y las soluciones arribadas. Formalización de las propiedades de las operaciones y algoritmos dentro del conjunto de los números racionales. Uso de instrumentos de apoyo (calculadora manual,app, celular, computadora).

Magnitudes de uso convencional: tiempo, longitud, capacidad, peso. Uso de las unidades de medida y de los instrumentos de medición en cada caso (regla graduada, cinta métrica, balanza, reloj, balanza, recipientes graduados). Sistemas de medición ancestrales y otros. El calendario como representación cultural del tiempo.	**Sistema Métrico Legal Argentino (SIMELA). Magnitudes** de uso convencional: tiempo, longitud, capacidad, peso. Distintas unidades de medida e instrumentos de uso social para la medición. Sistemas de medición ancestrales y otros. Comparación y patrón (no convencionales y convencionales).	**Sistema Métrico Legal Argentino (SIMELA)** para el trabajo en torno a las unidades de medida de longitud, peso y capacidad y sus equivalencias, en situaciones de la vida cotidiana.
Figuras y cuerpos geométricos en el contexto cercano. Reconocimiento, características y trazado de los mismos, a partir de la observación de diversos objetos. Construcción de patrones a partir de la utilización de distintos elementos.	**Figuras y cuerpos geométricos** en el contexto cercano. Definición, características y propiedades. Construcción a partir del uso de los instrumentos de geometría. Construcciones significativas en el contexto cotidiano (juegos, moldes, elementos decorativos, tejidos, guardas, construcción, entre otros). Noción de perímetro y cálculo del mismo en figuras planas sencillas, a partir de la medición. Rectas paralelas y perpendiculares, características.	**Figuras y cuerpos geométricos,** reconocimiento, descripción, clasificación y construcción. Relaciones entre distintas figuras geométricas y entre figuras y cuerpos geométricos. Cálculo de perímetros y áreas de figuras planas, a partir de situaciones de medición e implementando fórmulas para resolver problemáticas de la vida cotidiana. • Rectas paralelas y perpendiculares, propiedades y relaciones geométricas.
nstrucciones orales y simbólicas sencillas, estableciendo **posiciones y desplazamientos en el plano,** a partir de planos y mapas. Trazado y lectura de croquis de espacios cercanos. Trayectorias y ubicación en el plano, partiendo desde las referencias de la propia vivienda, barrio, localidad, etc.	**Ubicación en el plano,** a partir de un sistema de referencia determinado (ejes cartesianos). Relaciones entre el sujeto y los objetos y entre los objetos entre sí: arriba/abajo, adelante/atrás, izquierda/derecha, instrucciones orales y escritas, posiciones y desplazamientos.	**Ubicación en el plano y mapa** a partir de un sistema de referencia determinado (ejes cartesianos). Resolución de problemas que involucren la comunicación, producción e interpretación de posiciones de personas u objetos y de trayectorias. Resolución de problemas que involucren rectas paralelas, perpendiculares y oblicuas.

Lectura de información presente en diferentes situaciones de la vida diaria contenida en tablas y gráficos. Organización de información en diferentes situaciones cotidianas en tablas y gráficos de barras.	Lectura y organización de la información **estadística** presente en diferentes ámbitos que permitan el registro, organización y comunicación, por medio de tablas y diversos gráficos (de barra, de torta, pictograma entre otros).	Lectura e interpretación de información **estadística** sencilla, de hechos y fenómenos, presente por ejemplo en los medios de comunicación, por medio de tablas y gráficos. **Elaboración de tablas y gráficos estadísticos** de información sencilla, a partir de la recopilación de datos. Cálculo de porcentajes.

Ciencias Naturales

La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos/as promueve el fortalecimiento de la formación integral de los/as estudiantes para el ejercicio pleno de su ciudadanía, como así también el desarrollo de sus capacidades para la comprensión del mundo que los rodea, pero especialmente, de los impactos sociales que genera el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Desde esta perspectiva se incluyen las Ciencias Naturales como área curricular de conocimiento para contribuir al desarrollo de la capacidad de reconocerse como sujetos de prácticas socialmente productivas, políticamente emancipadoras, culturalmente inclusivas y ambientalmente sustentables.[88]

En esta línea, las Ciencias Naturales son campos de construcción social de conocimiento que está sujeta a los intereses políticos, económicos y sociales del contexto. Las ciencias interpretan y pretenden explicar la realidad social, los fenómenos de la naturaleza, y el ambiente como espacio de relación entre los sistemas naturales y los procesos socioculturales. Las ciencias no constituyen cuerpos acabados de conocimientos sino procesos de construcción e interpretaciones de los mismos.

Los aportes que brinda este campo de conocimiento para la modalidad están enmarcados en la Educación Ambiental Integral (EAI), establecida por La Ley Nº27.621. En ella se establece el derecho a la formación con conciencia ambiental, se articulan e impulsan procesos educativos integrales orientados a la construcción de una racionalidad, en la cual distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas confluyan y aporten a la formación ciudadana y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso. Se trata de un proceso de construcción de saberes en defensa de la sustentabilidad como proyecto social, el desarrollo con justicia social, la distribución de la riqueza, preservación de la naturaleza, igualdad de género, protección de la salud, democracia participativa y respeto por la diversidad cultural. Busca el equilibrio entre diversas dimensiones como la social, la ecológica, la política y la económica, en el marco de una ética que promueve una nueva forma de habitar nuestra casa común.

La perspectiva decolonial en la modalidad implica entender a las ciencias de manera integral como una construcción social ya que son producto del trabajo y la creación de los sujetos en su intento de "explicar el mundo", sean fenómenos naturales y/o problemas económicos, políticos y sociales.

Este reconocimiento nos interpela no sólo a pensar las ciencias para explicar fenómenos, sino también, para que las/os estudiantes puedan desarrollar herramientas de la ciencia y la tecnología que le permitan intervenir en su vida cotidiana y transformar la realidad social que atraviesan, centrando su atención en aspectos éticos. Se espera que sea humanizada y democrática, *"... en el sentido de anclarla en los intereses, motivaciones y consecuencias reales que implica el desarrollo científico. Democrática y politizada, en el sentido de reconocer la relación entre conocimiento y poder, y entre conocimiento, capital y poder"* (Condenanza, 2017, p. 190).

Entonces resulta importante comprender que los conocimientos basados en el conocimiento científico, muchas veces presentan contradicciones y contrasentidos con los saberes populares, los ancestrales, aquellos del sentido común adquiridos por los/as estudiantes jóvenes y adultos/as a lo largo de su experiencia de vida y que pertenecen a su cultura. Es en este punto en el que el diálogo de saberes, de cosmovisiones sobre aspectos como la explicación de los fenómenos de la naturaleza, la relación con el ambiente, el mundo de la física y la química, entre otros, debe favorecer la discusión y la construcción de nuevos saberes.

88_ Resolución CFE N° 254/15

El campo de las Ciencias Naturales es un espacio multidisciplinar en el que convergen saberes provenientes de distintas disciplinas: la física, la biología, la química, la geología y la astronomía que se hacen presentes a través de las situaciones problemáticas que se abordan con una mirada compleja, sistémica y multicausal.

Este enfoque tiene la potencialidad de desarrollar en los sujetos la capacidad de comprender críticamente su entorno y tomar una posición informada en el marco de principios como la justicia social, la equidad, la sustentabilidad ambiental, la soberanía alimentaria y el derecho a la salud.

Además, resulta relevante que las Ciencias Naturales, en las propuestas pedagógicas interdisciplinares, brinden sus aportes para el conocimiento del propio cuerpo, el de los otros, la importancia de la salud y de los hábitos saludables; favoreciendo de esta manera la promoción de actitudes responsables, el cuidado del cuerpo, el respeto de la diversidad y la igualdad de trato y oportunidades.

Desde esta perspectiva, surgen como punto de tensión entre las diversas formas de entender el mundo que abrevan en el Vivir bien/Buen Vivir, que en nuestra región se nomina Kvme Felen, y el modelo económico de extractivismo capitalista. Implica necesariamente una mirada integral de las relaciones naturaleza-comunidad y de la preexistencia de derechos, con el objetivo de "instalar conciencia de la existencia de otras pautas civilizatorias, en la que la naturaleza es entendida como un sistema mayor y preexistente al sistema social humano, que reafirma que el derecho de la naturaleza es anterior al derecho de la personas. Por lo tanto, las personas deben estar en equilibrio en lo social, en lo espiritual y en lo económico, asumiendo un rol como parte integrante del Waj Mapu (territorio)[89].

En este marco argumentativo las propuestas pedagógicas en las ciencias naturales necesitan del trabajo grupal e interdisciplinario y su intervención en el contexto cotidiano de los/as estudiantes y su comunidad, favoreciendo el desarrollo de ciudadanos/as críticos, responsables, comprometidos/as y partícipes en la formación de sociedades más justas, democráticas y respetuosas de su espacio socioambiental.

89_ Consejo Mapuce Neuquino 2010-Propuesta para un Kvme Felen Mapuce.

CUADRO DE APORTES DE CIENCIAS NATURALES

Ciclo de Alfabetización	Ciclo de Formación Integral	Ciclo de Formación por Proyectos
Componentes bióticos y abióticos del ecosistema natural y cultural del entorno cotidiano. Las Plantas: cambios estacionales en los ambientes. Multiplicación de especies, crecimiento, reproducción, el ciclo vital en la naturaleza y su relación con la producción. La preservación y el cuidado del ambiente como práctica ciudadana emancipadora. Incidencia de las tecnologías. La contaminación ambiental y el rol de la ciudadanía. Características del ecosistema, la acción del ser humano sobre los componentes bióticos y abióticos del ecosistema natural y cultural del entorno cotidiano.	Bienes naturales esenciales: el ambiente; sus cuidados y la sustentabilidad. Usos cotidianos del agua, el aire y el suelo y su repercusión en el ambiente. Proceso de potabilización del agua. Acceso de las comunidades. Principales causas de la contaminación de los bienes naturales de la localidad/región. Su impacto sobre la salud y el ambiente. El sistema productivo argentino y la contaminación. Impacto sobre el ambiente en relación con el desarrollo económico del país. Problemas ambientales y sus posibles soluciones. Reconocimiento de los elementos esenciales para la vida, su clasificación, propiedades y la importancia de su cuidado y perpetuidad.	Las modificaciones del ser humano sobre los ecosistemas, a partir del análisis de la localidad/región/provincia. La utilización de diferentes formas de energía (eléctrica, cinética, mecánica, etc.). Energías renovables y no renovables. Análisis sobre las fuentes de energía alternativas presentes en la región. El cuidado y protección del ambiente. Pérdida de la biodiversidad. Deforestación. El agua: estados y cambios. Ciclo del agua en la naturaleza. Potabilización y contaminación del agua en el entorno cercano. Manejo de residuos sólidos, basurales a cielo abierto. Prácticas productivas sustentables para el ambiente. Derechos y deberes en cuanto al cuidado de nuestro ecosistema. Reciclado, la recuperación y la reutilización de diversos elementos y materiales, como un componente fundamental para disminuir el consumo. Las economías regionales y diversas alternativas de desarrollo, como posibilidades de disminuir la desigualdad social y económica. Problemas ambientales globales: calentamiento global y cambio climático. Desarrollo sustentable. Bienes naturales comunes: uso racional y conservación. Renovación y agotamiento de los bienes comunes y la crítica a su categorización como "recursos".

La salud como derecho individual y colectivo. Situaciones de la propia experiencia relativas a la salud que vulneran el derecho a una vida saludable. El cuerpo humano: estructura y organización. Relación con los componentes del ecosistema en su entorno próximo. Órganos y sistemas de órganos: El sistema osteoartromuscular. Prevención de accidentes en dicho sistema. El sistema nervioso(los sentidos). Implicancias socio-afectivas en las diferentes etapas de vida: infancia-pubertad, pubertad, adolescencia, juventud-adultez El uso de plantas medicinales en la cultura popular: riesgos y beneficios. La sexualidad como aspecto constitutivo de las identidades. Diferencia entre sexo y género. La orientación sexual. Los estereotipos vivenciados. La afectividad en las interacciones humanas. Violencia de género.	El cuerpo y la materia que lo compone. Las propiedades de la materia (impenetrabilidad, masa, noción de volumen). Sistemas materiales (homogéneos-heterogéneos) , composición y separación. Ciclos de la materia. Los seres vivos y sus adaptaciones al ambiente. La función de nutrición como sistema integrado: la digestión, la respiración, la circulación y la excreción. Prevención ante enfermedades que afectan al sistema del cuerpo humano: circulatorio, respiratorio, digestivo y excretor. Integración de sistemas y funciones. La alimentación y su relación con algunos trastornos (obesidad, hipertensión, diabetes, desnutrición, anemia, etc.). El cuerpo sexuado y la salud desde diferentes dimensiones. La salud reproductiva y la importancia de su cuidado y promoción. Enfermedades de transmisión sexual. El cuerpo en las relaciones afectivas y emocionales con las otras personas. El respeto y aceptación de las diferencias.	El sistema de salud local y regional- acceso y atención primaria. Situaciones de la propia experiencia relativas a la salud que vulneran el derecho a una vida saludable. Las acciones de promoción y prevención de la salud en torno a los consumos problemáticos (drogadicción, alcoholismo, ludopatía, entre otros), a partir de las propias historias de vida. La salud en el ámbito laboral como derecho. Construcción de hábitos saludables individuales y colectivos en la prevención de accidentes laborales. Situaciones de la propia experiencia relativas a la salud que vulneran el derecho a una vida saludable. Revisión crítica al modelo hegemónico de salud/ enfermedad tradicional.

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. Buenos Aires.

Baker, D., Street, B., & Tomlin, A. (2003) "Mathematics as social: understanding relationships between home and school numeracy practices". For the Learning of Mathematics vol. 23 (3), pp 11-15.

Borromeo Ferri, R. (2019) Educación Matemática Interdisciplinaria en la escuela - ejemplos y experiencias. UCMaule, 57, 25-37.

Broitman, C.; Charlot, B. (2014). La relación con el saber. Un estudio con adultos que inician la escolaridad. Educación Matemática, 26 (3), 7-35. En Memoria Académica. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8373/pr.8373.pdf

Condenanza, L., Lacambra, E. y Dumrauf, A. (2017) Innovaciones en Educación Ambiental. En A. Dumrauf, S. Cordero (Coords.), *Tramas entre escuela y universidad: Formación docente, innovación e investigación colaborativa.* DULP. La Plata.

Kalman, J. (1996) Fundamentos de una construcción curricular en el área de lenguaje en Osorio Vargas, J. y Rivero, J. (comps.) *Construyendo la modernidad educativa en América Latina: nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultos.* OREALC - UNESCO, CEAAL. Lima.

Kalman, J., Lorenzatti, M. del C., Hernández, G., Mendez, A.M., Blazich, G. (2018) La relevancia de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina hoy. Cuadernos de Investigación. Centro de Cooperación Regional de Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (CREFAL) Pátzcuaro. México.

Kusch, R. (1976) Geocultura del hombre americano. Fernando García Cambeiro Editor. Buenos Aires.

Lerner, D. (2001) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Ley Nº27.621. de Educación Ambiental Integral

Lorenzatti, M. (Coord.) (2019) Cuaderno de trabajo: notas para la enseñanza en Centros Educativos de Jóvenes y Adultos. Editorial de la Municipalidad de Córdoba. Secretaría de Cultura de Córdoba. Dirección de Patrimonio Cultural. Córdoba.

Ocampo López, J. (2008) Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, núm. 10, pp. 57-72

Quiroga, A. (1994) Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Edit. Cinco. Colección Apuntes. Buenos Aires.

Peña Rincón, P. (2014) Etnomatemáticas y currículo: Una relación necesaria. *Revista Latinoamericana De Etnomatemática Perspectivas Socioculturales De La Educación Matemática*, 7(2), 170-180. Recuperado a partir de https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/128

Piciñam, M. y otros/as. (2010) Propuesta para un KVME FELEN MAPUCE (ed. 1). Confederación Mapuce de Neuquén (CMN). Neuquén.

Pompeu, C. & Gómez-Chacón, I. (2019) Aprendizaje matemático y estrategias de identidad. Un caso de educación de personas adultas en Brasil. En *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 22(3), 285-308.

Resolución CFE 254/15

Santos, B. (2018) Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas /Volumen I - 1a ed. - CLACSO. Buenos Aires.

Siede, I. (Coord.) (2010) El abecé de las Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Aique Educación. Buenos Aires.

ANEXO III- PLANIFICACIÓN MODULAR

Planificación modular en las secciones pedagógicas

Las particularidades de la conformación del grupo/clase en las secciones múltiples, de las escuelas primarias de jóvenes y adultos/as, implica la construcción de la propuesta de enseñanza y de la planificación de cada módulo, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los/as estudiantes en cuanto a las necesidades pedagógicas, las demandas, las trayectorias reales y la posibilidad de la validación de saberes. La sección múltiple requiere de una planificación que contemple cada ciclo para la selección de capacidades específicas y de los aportes de los campos de conocimiento.

Al mismo tiempo, el/la docente de ciclo trabaja en conjunto con el/la docente del espacio estético expresivo para la elaboración de la propuesta de cada módulo.

A continuación se presenta un modelo de instrumento para la planificación del módulo, para las secciones pedagógicas que incluye todos los componentes de la estructura modular. El mismo es flexible y puede variar su presentación según los acuerdos institucionales y zonales, contemplando cada uno de los componentes.

Cabe mencionar que las propuestas pedagógicas modulares, son flexibles y se enriquecen a partir del intercambio de el/la docente con el grupo clase. Por ello, a lo largo del trimestre los/as docentes podrán resignificar la planificación modular, en el marco del diálogo de saberes con sus estudiantes.

Del mismo modo, entendiendo la necesaria continuidad y articulación entre las propuestas pedagógicas, para promover el proceso de construcción de los aprendizajes y la enseñanza situada, será pertinente que aquellos aspectos pendientes de desarrollo, profundización y acreditación, se incorporen al módulo consecutivo, con el Contexto Problematizador Jurisdiccional correspondiente, el Contexto Problematizador Institucional elaborado por todos/as los docentes en conjunto, donde se vuelve a problematizar junto con el grupo de estudiantes, para la elaboración de la Problematización Situada y a partir de allí la construcción de nuevas propuestas pedagógicas resignificadas, basadas en las propuestas ya construidas para otorgarle nuevos significados, para un nuevo desarrollo conceptual y vivencial personal y colectivo.

Planificación de la propuesta pedagógica de las secciones múltiples(aspectos generales a todo el grupo/clase)

Escuela:	Sede/anexo:	Ciclo Lectivo:
Sección:	Docente:	Trimestre/año:
Contexto problematizador Jurisdiccional:		
Contexto problematizador institucional:		
Problematización situada:		

Propuesta Pedagógica para cada ciclo de formación del grupo (se elabora una por ciclo de formación)

Saberes de los/as estudiantes					
Campos de conocimiento	Aportes de los campos de conocimiento	Núcleo conceptual	Capacidades específicas	Capacidades situadas	Actividades integradas
Proyecto de acción					
Evaluación formativa					

Planificación modular en los Talleres Laborales

La planificación modular de cada taller laboral debe ser elaborada desde una mirada situada, puesta en los sujetos y sus saberes, emprendiendo esta tarea con la mirada y el reconocimiento en las necesidades e intereses de los/as estudiantes, con consideración del contexto témporo-espacial en que habitan, interactúan y construyen sus experiencias y transitan los desafíos.

Los talleres laborales conforman una oferta de educación no formal, que tiene como propósito la capacitación laboral, propiciar espacios para la generación de proyectos personales o comunitarios que propicien la formación para el mundo laboral.

Cada Taller incluye los conocimientos propios de la especialidad o capacitación laboral, teorías, principios, métodos, técnicas, procedimientos, práctica específica, y de resolución de problemas específicos del campo laboral. En este sentido, hemos de tener en cuenta para la planificación de los talleres laborales un instrumento que contemple todos los aspectos antes mencionados, y que sea facilitador de la tarea docente.

Retomando los elementos que componen el módulo -Capítulo III- se presenta a continuación un modelo de instrumento para la planificación modular trimestral para los talleres laborales.

Planificación de la propuesta pedagógica de Talleres Laborales.

Escuela:	Sede/anexo:	Ciclo Lectivo:
Denominación del Taller:	Docente:	Trimestre/año:
Contexto problematizador Jurisdiccional:		
Contexto problematizador institucional:		
Problematización situada:		

Saberes previos de los/as estudiantes				
Saberes escolares		Actividades integradas	Capacidades Específicas	Evaluación Criterios e indicadores
Aportes de los conocimientos específicos de cada taller	Aportes de los campos de conocimiento pedagógico			



Gobierno **Río Negro**