



Reconocimiento y acreditación de saberes en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos



Cuadernillo metodológico



Ministerio de
Capital Humano
República Argentina

Secretaría
de Educación



Autoridades

PRESIDENTE

Javier Gerardo Milei

JEFE DE GABINETE DE MINISTROS

Manuel Adorni

MINISTRA DE CAPITAL HUMANO

Sandra Viviana Pettovello

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Carlos Horacio Torrendell

SUBSECRETARIO DE POLÍTICAS E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Alfredo Vota



Se permite la reproducción total y/o parcial con mención de la fuente.

Esta licencia abarca a toda la obra excepto en los casos que se indique otro tipo de licencia.

Material de distribución gratuita, prohibida su venta.

2026, Ministerio de Capital Humano. Secretaría de Educación.
Pizzurno 935, CABA
República Argentina

Índice

Presentación	5
Introducción	6
1. Enfoque metodológico general	9
1.1 Los sentidos del RAS	11
1.2. El rol del educador en el proceso RAS	14
1.3. El perfil del estudiante RAS	15
1.4. Proceso metodológico	16
2. Fase 1. Reconocimiento de saberes	19
2.1. Sentidos y objetivos	21
2.2. Primer momento: Indagación de aprendizajes	22
2.2.1. Instrumentos para la indagación	23
2.2.2 Registro de aprendizajes	38
2.3. Segundo momento: Identificación de saberes	41
2.3.1. Instrumento para la identificación de saberes	42
2.3.2. Estructura conceptual de las actividades principales: registro sistemático de saberes	44
2.4 Tercer momento: Valoración personal y social de los saberes	46
2.4.1. Caminos para la valoración	47
3. Fase 2. Acreditación y certificación de saberes	55
3.1. Sentidos y objetivos	57
3.2. Primer momento: Validación de saberes	59
3.3. Segundo momento: Acreditación de saberes	62
3.4. Tercer momento: Certificación de saberes	63

4. Fase 3. Nuevo itinerario y trayecto educativo	65
Sentidos y objetivos	65
5. Condiciones institucionales de viabilidad	67
Normativa específica	69
Referencias bibliográficas	69



Presentación }

...en su experiencia las personas construyen saberes de una naturaleza diferente al saber objetivado y transmitido en las aulas, saberes que se encuentran orientados por una finalidad distinta a la explicación...

Ana Drolas

Este cuadernillo que hoy llega a sus manos –quizás entre mates, papeles, carpetas de clases y sueños– es mucho más que un instructivo. Es el fruto vivo de una construcción colectiva. Nació del encuentro entre equipos técnico-pedagógicos de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) de todo el país, que durante 2025 trabajaron para crear esta herramienta que acompañe a quienes construyen cotidianamente esta Modalidad.

Aquí encontrarán una guía metodológica para llevar adelante paso a paso el proceso del Reconocimiento y Acreditación de Saberes (RAS), una política educativa que viene a abrir puertas, valorar trayectorias, legitimar lo aprendido en la vida. Este cuadernillo toma como base el documento “Lineamientos para el reconocimiento y la acreditación de saberes de la experiencia de la vida”, que forma parte de la Resolución CFE N.º 490/25, y lo sitúa en la práctica cotidiana de las aulas, talleres, rondas y espacios comunitarios.

Sabemos que el universo EPJA es amplio y diverso, por eso elaboramos este material especialmente para docentes, directivos, supervisores, formadores y decisores técnico-políticos. Desde sus lugares sostienen las prácticas de enseñanza con compromiso afectivo, reflexión crítica y creatividad; a partir de su propia experiencia de vida y de sus saberes pedagógicos, acompañando los procesos de aprendizaje de personas jóvenes y adultas.

El cuadernillo está organizado en cinco secciones que se entrelazan como los hilos de una trama. En la primera sección les proponemos detenerse a comprender el enfoque metodológico, que mira la experiencia como fuente de saber, que abraza la diversidad, que camina desde la educación popular, narrativa y situada. En la segunda sección se presenta la Fase denominada “Reconocimiento de saberes”. En la tercera se desarrolla la Fase “Acreditación y certificación de saberes” y en la cuarta, se detalla la Fase del proceso RAS denominada “Nuevos itinerarios y trayecto educativo”. En cada una se describen momentos, instrumentos y formas de registro.

Finalmente, en la quinta sección, invitamos a considerar las condiciones de posibilidad de las instituciones educativas de la EPJA para garantizar que este proceso se implemente e instituya en la Modalidad de forma adecuada y sostenible.

Este cuadernillo no trae fórmulas ni respuestas cerradas, no es una receta. Es una invitación a escuchar, a confiar en los saberes que cada persona trae consigo. Porque nadie parte de cero y todo saber debe ser reconocido y valorado. Es una invitación para crear juntos, para recrear en cada territorio, desde nuestras voces y caminos compartidos.



Introducción }

*Ninguna persona ignora todo. Nadie lo sabe todo.
Todos sabemos algo. Todos ignoramos algo.
Por eso aprendemos siempre.*

Paulo Freire

El Reconocimiento y Acreditación de Saberes (RAS), tal como lo propone la Resolución 490/25 del Consejo Federal de Educación, parte de un gesto político y pedagógico: el diálogo entre los saberes de la vida y el saber escolar. Un diálogo que solo es posible cuando hay escucha, respeto y encuentro. Y allí, en ese cruce de caminos, los docentes de la EPJA tienen un rol clave porque son educadores, tejedores de sentidos, traductores de experiencias, sembradores de confianza y futuro.

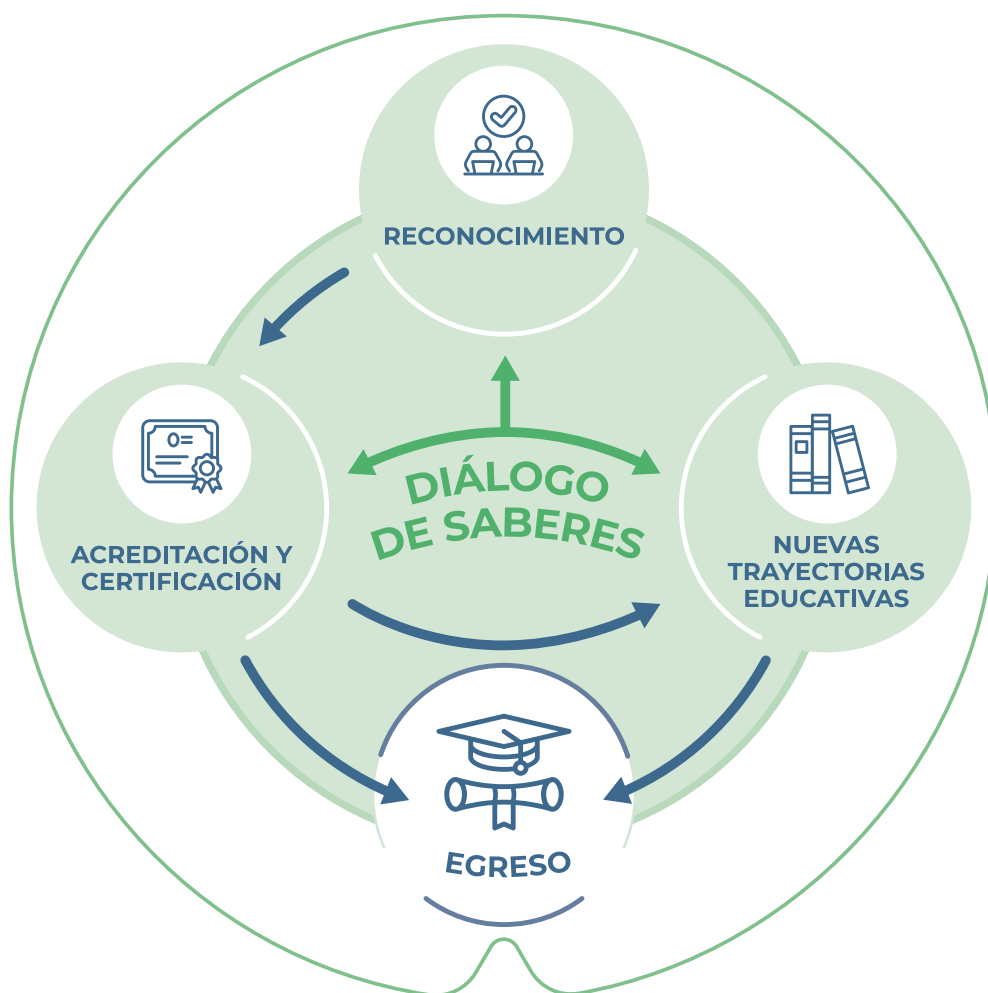
Los estudiantes de la EPJA llegan con recorridos intensos, con saberes acumulados, con historias de lucha, amor y dolor. Por eso esta propuesta metodológica invita a mirar esas trayectorias no como “falta”, sino como potencia. A reconocer que el aprendizaje no se limita al ámbito del aula, y que el sistema educativo tiene la responsabilidad de nombrar, legitimar y certificar lo que fue y continúa siendo invisibilizado.

El RAS no es solo un procedimiento técnico. Es una puerta que se abre para que más personas accedan a nuevas oportunidades educativas, laborales, vitales. Es una forma de hacer justicia educativa. De construir otra idea de escuela.

La Ley de Educación Nacional N.º 26206 nos alienta a imaginar una EPJA que no repita esquemas, que se reinvente desde las realidades concretas. En ese camino, el RAS propone tres fases articuladas, pensadas como un proceso progresivo, retroalimentado y colectivo. Un camino que empieza reconociendo, sigue con la acreditación y certificación, y proyecta nuevos tramos por transitar.



Gráfico N.º 1: El ciclo del RAS en la EPJA



Los invitamos a recorrer este cuadernillo como quien sale de caminata en buena compañía. No van solos. Cada Fase fue pensada para acompañarlos, para que puedan recrearla desde su realidad, dejarse inspirar, apropiársela y transformarla según sus contextos y las necesidades y expectativas de sus estudiantes. Porque en la EPJA, como en la vida, siempre estamos aprendiendo. Y lo hacemos mejor cuando lo hacemos con otros, en comunidad.



1.

Enfoque metodológico general

.....



El presente enfoque metodológico propone sistematizar los saberes que se hallan implícitos en la realización de las diversas actividades de los jóvenes y adultos de la EPJA, ya sean sociales, culturales, ambientales, económicas, comunitarias y/o científicas. El objetivo es hacer explícitos los conceptos tácitos que fundan los saberes aprendidos en la experiencia de esas prácticas sociales.

Esta metodología busca aportar a un proceso pedagógico de construcción de aprendizajes, autovaloración y fortalecimiento de la identidad personal y social de los jóvenes y adultos a partir de sus experiencias, de sus saberes y valores. Se asume la coexistencia de las formas diversas en que los han adquirido, construido, apropiado, transmitido, y se promueve su interacción y articulación con los saberes del sistema educativo formal.

Por ello es importante el reconocimiento de saberes de los jóvenes y adultos, situado y contextual, en una realidad determinada. A su vez se debe permitir validar, acreditar y certificar los saberes aprendidos en la experiencia de la vida y en trayectos formativos no certificados, socializados en diversos ámbitos del mundo, en referencia a las situaciones problemáticas/proyectos de acción, capacidades y núcleos conceptuales que integran los módulos de los diseños curriculares del nivel primario y secundario.

Como plantea Martín Spinosa (2007), esto supone la posibilidad de pensar una EPJA capaz de legitimar los saberes, acreditarlos y certificarlos, con independencia de la forma en que fueron adquiridos, producidos y reconstruidos por los sujetos en diferentes ámbitos según su propia trayectoria; acompañándolos y aportando a la sistematización de experiencias, con la creación de itinerarios educativos apropiados, que tomen en cuenta las trayectorias y los aprendizajes realizados a lo largo de la vida.

El proceso de reconocimiento y acreditación implica el desarrollo de tres fases, cada una de ellas con un objetivo específico e instrumentos apropiados que, en forma progresiva, retroactiva y articulada, constituyen el recorrido metodológico planteado.

➡ 1.1 Los sentidos del RAS

¿Enseñar lo mismo a todos es enseñar lo común? ¿Que todos aprendamos lo mismo garantiza realmente lo común? En realidad, lo común no implica homogeneizar sino incluir la perspectiva de todas las personas en el proceso educativo, promoviendo una comprensión amplia y situada de la cultura.

La escuela pública, la currícula única, el aula estándar, fueron herramientas por medio de las que las políticas educativas procuraron instituir lo común (Terigi, 2014). Todas estas se encuentran en discusión, en la búsqueda de un nuevo sentido educativo que respete las trayectorias de los estudiantes, en las que lo común ya no signifique lo mismo, sino una apertura a la pluralidad y a la diversidad de las experiencias humanas que a partir del diálogo de saberes enriquecen el currículum de la EPJA.

En este marco, el Reconocimiento y Acreditación de Saberes (RAS) se constituye en una herramienta fundamental para construir un común situado: permite que los saberes concretos, diversos y vitales de jóvenes y adultos dialoguen con el currículum, reconfigurando el horizonte compartido desde una perspectiva de equidad epistemológica.

La propuesta curricular del RAS, flexible y contextualizada incorpora los saberes diversos como parte de una identidad colectiva en desarrollo. De este modo, lo común no es lo uniforme, sino el resultado de un proceso de reconocimiento, de escucha y diálogo entre trayectorias diversas.

Para profundizar en el eje educativo, epistemológico y pedagógico de esta propuesta, el Gráfico N.º 2, sintetiza los sentidos transversales que orientan el RAS. Estos sentidos no se presentan

como pasos lineales, ni compartimentos estancos, sino como entramados que atraviesan todo el proceso educativo, animando prácticas dialógicas, colectivas y situadas que habilitan la construcción de lo común desde la diversidad de trayectorias y territorios.

Gráfico N.º 2: Sentidos transversales del RAS



Eje educativo

Este eje establece los fundamentos orientadores del proceso educativo en el RAS, articulando principios que reconocen a los estudiantes como sujetos de derecho, saber y transformación. A partir de una mirada política, estos principios guían la construcción pedagógica de los cuadernillos y experiencias formativas en la EPJA.

- **El derecho a la educación:** garantizar que todos los jóvenes y adultos tengan acceso a la alfabetización y a la educación obligatoria en tanto un derecho humano básico, asumido por el Estado como responsabilidad indelegable.

- **La formación integral significativa:** la educación en la EPJA brinda una nueva oportunidad y debe favorecer la transformación de la situación presente de los estudiantes, promoviendo la superación de la educación remedial. Esta formación debe atender dimensiones intelectuales, emocionales, éticas, espirituales y comunitarias, reconociendo al sujeto en su totalidad.
- **La comprensión integral de la realidad:** la educación debe ser un medio para desarrollar un crecimiento personal e interpersonal donde la integración de conocimientos afiance la comprensión de la realidad.
- **La flexibilidad curricular:** la propuesta pedagógica RAS debe construirse y desarrollarse a partir de las diversas trayectorias y contextos de los estudiantes, promoviendo un proceso que atienda a las necesidades territoriales, culturales y biográficas de cada estudiante y comunidad educativa.

Eje epistemológico

Este eje aborda la forma en que se conciben, reconocen y validan los saberes de jóvenes y adultos en el marco del RAS. Promueve una visión plural del conocimiento que habilita el diálogo entre experiencias, culturas y tradiciones, reconociendo el valor epistémico de las prácticas cotidianas, comunitarias y ancestrales.

- **Diálogo intercultural e intracultural de saberes y prácticas:** proceso horizontal de comunicación entre personas, comunidades que expresan cosmovisiones diversas en las que se reconocen y valoran los saberes y prácticas de la vida y de la escuela, saberes informales y formales. Un proceso que propicia aprendizajes colectivos, respetuosos y situados, construyendo a través de la diversidad cultural una educación más justa e igualitaria.
- **Entendimiento cultural:** el aprendizaje se entiende como un acuerdo entre los sujetos involucrados, saberes diversos, en los que el educador facilita el diálogo y construye puentes entre las experiencias previas de los estudiantes y los contenidos escolares, promoviendo una enseñanza significativa.
- **Pluralismo epistemológico:** se valoran y legitiman los saberes populares, campesinos, pueblos indígenas, migrantes y comunitarios como fuentes válidas y relevantes de conocimiento, fomentando una inclusión simétrica, no jerárquica, en el proceso RAS.
- **Contextualización:** la enseñanza y el aprendizaje se desarrollan a partir de la realidad concreta de los estudiantes, reconociendo sus experiencias laborales, territoriales y comunitarias como base legítima para construir nuevos conocimientos. Sus trayectorias de vida, al ser reconocidas y dialogadas permiten construir nuevos saberes y prácticas.
- **Relación entre experiencia y conceptualización:** propone una reflexión activa sobre el vínculo entre lo vivido y lo aprendido, la articulación entre la experiencia cotidiana y los conocimientos curriculares, permitiendo que ambos se enriquezcan mutuamente.

Eje pedagógico

Son los principios pedagógicos/didácticos que guían la práctica del proceso RAS.

- **Mediación pedagógica:** los educadores deben enseñar y facilitar el proceso de aprendizaje; crear puentes entre los saberes de los estudiantes y el conocimiento escolar; guiar y promover un aprendizaje significativo; y acompañar a los estudiantes en su trayectoria.
- **Vinculación entre educación y trabajo:** se debe promover la relación entre lo que se aprende y las capacidades necesarias para el mundo laboral.

- **Desarrollo de capacidades:** el enfoque debe centrarse en el reconocimiento, desarrollo y construcción de capacidades que permitan a los estudiantes crecer tanto intelectual como emocionalmente, de forma que puedan resolver de manera efectiva los desafíos personales, familiares, laborales y sociales. Este enfoque contribuye al empoderamiento de los individuos, preparándolos para una participación consciente en la sociedad.
- **Aprendizaje como experiencia de disfrute:** el proceso RAS debe generar satisfacción y disfrute, haciendo del aprendizaje una experiencia creativa y significativa.
- **Autobiografía y narrativa:** la autobiografía y la narrativa son dispositivos esenciales para visibilizar los conocimientos construidos a lo largo de la vida. Narrarse es una forma de pensar(se), de dar sentido a las experiencias, de revalorar lo vivido como fuente legítima de aprendizaje. Esta pedagogía invita a los participantes a reconstruir su trayecto vital como mapa de saberes, a través de relatos orales, escritos, gráficos o simbólicos, que permiten articular la memoria personal con el conocimiento colectivo, abriendo espacio al diálogo entre subjetividad, comunidad y escuela.

El proceso de reconocimiento y acreditación de saberes en la EPJA debe ser inclusivo, flexible y transformador, buscando no solo la validación de los conocimientos, sino también el crecimiento de los estudiantes. Este enfoque considera tanto la diversidad geocultural como la importancia de conectar el aprendizaje con la vida cotidiana, promoviendo una educación que sea relevante y creativa.

⇒ 1.2. El rol del educador en el proceso RAS

El rol del equipo docente consiste en acompañar los procesos educativos y generar condiciones de confianza, respeto y participación. Su función no es la de imponer contenidos, sino la de enseñar. Se trata de conducir un proceso educativo que facilite el diálogo entre los saberes familiares, comunitarios y escolares, evitando prejuicios. Se trata de promover un clima pedagógico que reconozca las trayectorias y experiencias de los estudiantes.

El educador EPJA propicia una primera conversación con el estudiante. Hace un ejercicio inicial de indagación de su trayectoria educativa, de sus motivos para retomar sus estudios, con una mirada experta como educador que le permita orientarse respecto de las condiciones de vida del estudiante, sus tiempos, situación social y familiar, así como el módulo o ciclo educativo más adecuado para el inicio del proceso RAS. Esta indagación inicial es de suma importancia, ya que si la persona se encuentra en situación de analfabetismo deberá atravesar la cursada del primer módulo de alfabetización para luego poder realizar el RAS.

La disposición del equipo docente para vincularse con sus estudiantes es clave: deben estar abiertos a conocer sus historias, sus inquietudes y sus aspiraciones.

Para ello es fundamental que los educadores se vinculen con el territorio, con sus sentidos, su cosmovisión, sus historias y la singularidad con la que cada comunidad comprende y construye el mundo. El marco de respeto mutuo habilita la expresión, fortalece, el compromiso y la participación en el proceso educativo.

Este acompañamiento requiere de ciertas actitudes clave por parte del educador:

- Generar un espacio de confianza en el que cada persona se sienta habilitada a compartir sus vivencias con cuidado de no reproducir alguna forma de prejuicio (social, étnico-racial, lingüístico, de identidad y orientación sexual, entre otros).
- Sostener una escucha atenta, empática y respetuosa de los tiempos y formas de expresión propios de cada persona, familia o comunidad.

- Valorar tanto los relatos orales como los gestos, símbolos y emociones. Reconocer en ellos formas legítimas de producción y transmisión de conocimientos.
- Priorizar la participación de las personas mayores reconocidas por la comunidad como portadoras de memoria comunitaria.
- Contribuir a construir un sentido de propósito compartido. Favorecer la acción educativa colectiva desde la diversidad de miradas.

A estas actitudes se suma la hospitalidad emocional situada, entendida como la capacidad del educador de acoger las emociones que emergen durante el proceso —angustias, situaciones traumáticas, temores, silencios, incertidumbres que han marcado su biografía— desde el reconocimiento de la historia, la cosmovisión y las formas propias de sentir que tiene cada persona, familia o comunidad. Esta hospitalidad no busca resolver ni interpretar de inmediato lo que la otra persona siente, sino habilitar un espacio sereno, respetuoso y libre de juicio, donde las emociones profundas puedan expresarse y reconocerse como parte legítima de los saberes y trayectorias que cada sujeto porta.

Para llevar adelante el proceso de reconocimiento y acreditación de saberes, el docente responsable podrá ir construyendo una bitácora, que consiste en un registro sistemático y reflexivo donde anota observaciones, avances, dificultades, estrategias implementadas, decisiones pedagógicas tomadas a lo largo del proceso de acompañamiento a los estudiantes. Esta herramienta le permite tener un seguimiento personalizado, documentado y fundamenta las decisiones a la vez que favorece la mirada crítica y profesional sobre su propia práctica.

También se sugiere ir recopilando en un portafolio todas las producciones de las fases referentes a cada estudiante, que darán cuenta del recorrido y servirán de insumo para diversas instancias del proceso. Este portafolio individual es una herramienta pedagógica que organiza los trabajos, actividades y reflexiones de estudiantes y docentes. Esta tarea es fundamental para respaldar la acreditación, ya que es un registro concreto de este proceso educativo.

Por último, consideramos de singular importancia que el equipo docente abocado al RAS —con el apoyo del equipo jurisdiccional— participe de instancias institucionales de capacitación para familiarizarse con los lineamientos y metodología desarrolladas en este cuadernillo, para adecuarla al contexto y a los sujetos con quienes llevará a cabo el proceso RAS en el Centro Educativo EPJA.

⇒ 1.3. El perfil del estudiante RAS

Todos los estudiantes de la Modalidad EPJA pueden participar del proceso RAS, entendido como el reconocimiento de los saberes adquiridos en diferentes esferas de su vida, para fortalecerlas con los conocimientos que brinda la escuela para el desarrollo de su proyecto de vida individual y colectivo.

Salvo la situación de analfabetismo mencionada anteriormente, toda otra persona que se acerca al Centro Educativo de EPJA tiene derecho al RAS.

Cuando los estudiantes se encuentren en situaciones de encierro, enfermedad, discapacidad, se preverán los dispositivos de articulación con las modalidades Especial, Hospitalaria y en Contextos de Encierro.

Del mismo modo, cuando los estudiantes pertenezcan a una comunidad de pueblos indígenas se recomienda la articulación con la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, así como si se encuentran en un contexto rural o rural aislado se procurará articular con la Modalidad de Educación Rural.

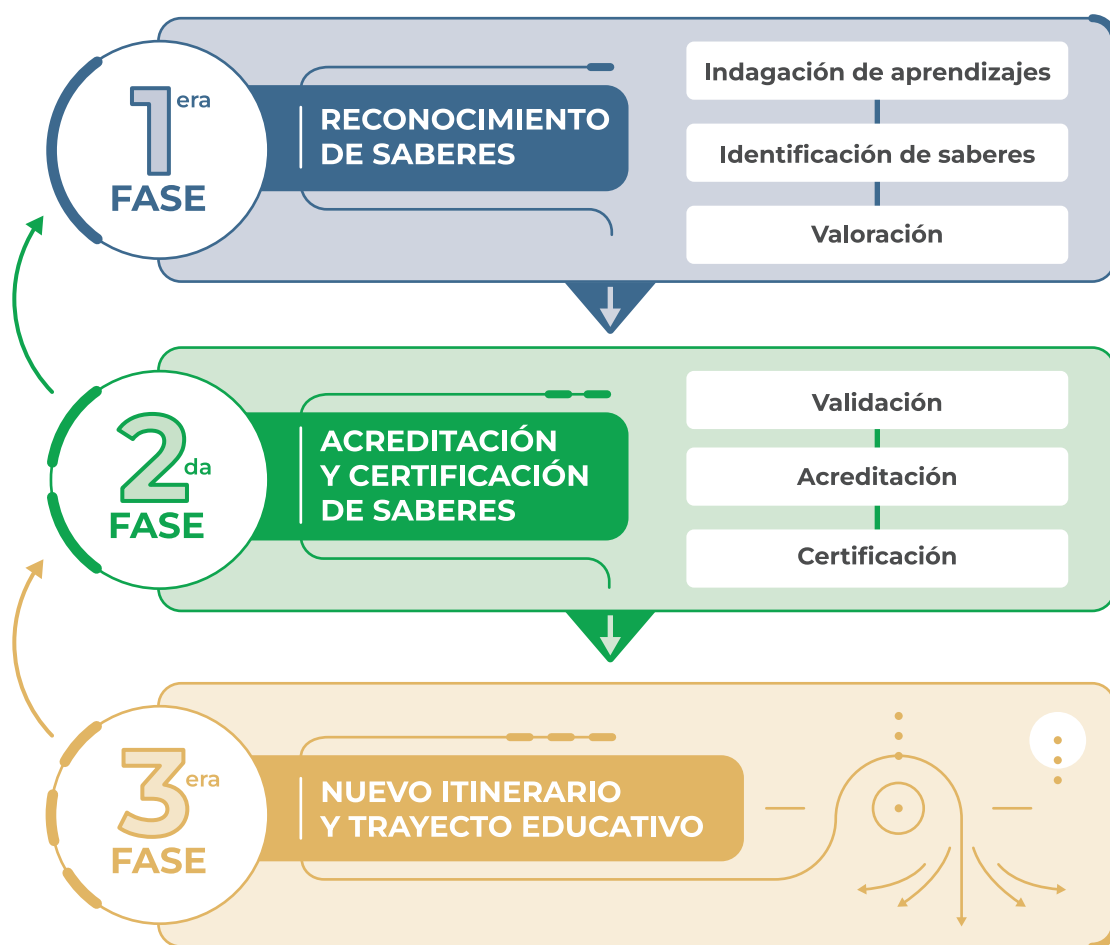
Cuando los saberes de los estudiantes –sobre todo en su experiencia laboral– se vinculen con principios científicos y técnicos relacionados con la formación profesional, se recomendará integrar a la Mesa de Acreditación a especialistas de la Modalidad de Educación Técnico Profesional, que permitan valorar estos saberes que traen los estudiantes.

⇒ 1.4. Proceso metodológico

A través del Gráfico N.º 3 se puede apreciar una visión general del proceso metodológico del RAS, organizado en tres fases que estructuran el recorrido pedagógico y político de esta propuesta.

Cada fase incluye momentos específicos que expresan los propósitos y sentidos de este proceso educativo, y conducen a los estudiantes a transitar desde el reconocimiento de saberes hasta la proyección de un nuevo trayecto formativo. El diseño refleja un doble movimiento. Por un lado, una secuencia narrativa y colectiva en la que cada momento cobra sentido en relación con los demás. Por otro, un movimiento de retroacción que contempla posibles avances y retrocesos, tanto entre momentos de una misma fase como entre las distintas fases.

Gráfico N.º 3: Proceso metodológico RAS



El RAS, tal como hemos dicho, se despliega en tres fases que dialogan y se retroalimentan entre sí de forma no lineal: el reconocimiento de saberes, su acreditación y certificación, y el diseño de un nuevo itinerario y trayecto educativo.

Iniciar el proceso RAS significa abrir un espacio-tiempo pedagógico donde las historias de vida se entrelazan con los territorios, los saberes dialogan con la experiencia y la valoración de saberes propios se afirma junto al derecho a aprender. Se trata de abrir puertas para que cada estudiante diga su palabra, reconozca su recorrido, recupere su potencia y proyecte nuevos caminos, a través de una secuencia metodológica que funciona también como caja de herramientas.

En el RAS, entendemos a la dignidad epistémica como una forma de valorar el conocimiento generado desde ciertos contextos o prácticas, otorgándole reconocimiento y valor genuino en una comunidad educativa.

La estrategia propuesta toma como marco de referencia los lineamientos RAS (ver anexo Resolución CFE N.º 490/25) y ofrece recursos para desplegar la pluralidad de experiencias jurisdiccionales.





2.

Fase 1.

Reconocimiento de saberes

.....



⇒ 2.1. Sentidos y objetivos

Esta fase se orienta a que los estudiantes reconozcan y valoren sus saberes construidos en la experiencia de la vida, reconstruyan sus trayectorias de aprendizajes y se expresen a través de diversos lenguajes (oral, escrito, gráfico, corporal, artístico). Busca visibilizar estos saberes, dimensionar su importancia, nombrarlos y darles entidad en la experiencia de cada persona, a partir de una indagación de sentidos pedagógicos y experienciales personales y colectivos, atendiendo a la territorialidad epistémica de los sujetos involucrados.

El objetivo de esta fase, y de los instrumentos propuestos para su realización, es que el joven y el adulto se sitúen como protagonistas de la formulación y desarrollo de su proyecto de vida, en su contexto, a partir de la recuperación de su pasado, valorizado en el presente. Y, a su vez, consolidar una noción de futuro como respuesta formativa específica de acuerdo con sus necesidades e intereses.

Por ello, se propone que los jóvenes y adultos puedan:

- Afianzar la autoestima, la confianza en sí mismos y en sus saberes.
- Generar expectativas afirmativas sobre sus posibilidades de aprendizaje.
- Comprender y apropiarse de los derechos y deberes que tienen como ciudadanos y trabajadores, así como mejorar el conocimiento del contexto social y el mundo del trabajo.
- Fortalecer capacidades de participación social y actitudes asociativas.

En la caracterización de la situación de partida, los jóvenes y adultos indagan, reconocen y valoran lo que traen consigo: experiencias, vivencias, historias, e identifican –a su vez– algunas cuestiones que hasta ahora “no tenían nombre”, saberes adquiridos en diferentes ámbitos, como el familiar y comunitario. También indagan conocimientos adquiridos en ámbitos de formación formal e informal, en el trabajo y en su experiencia de vida social en general.

De este modo, pueden reconocer y revalorizar todo ese bagaje de conocimientos y saberes, y vincularlos con nuevas aplicaciones y aprendizajes que podrán poner en juego en función de un proyecto de vida ciudadana y laboral, en su contexto de existencia.

En el proceso de reconocimiento y acreditación, un sentido clave es la capacidad de los sujetos para situarse en relación con su biografía, su trayectoria educativa y las nuevas posibilidades de formación. Se trata de un trabajo que se despliega mediante un desarrollo subjetivo donde cada uno hace su proceso, consistente en el reconocimiento que cada uno realiza de su trayectoria educativa y la valoración de sus aprendizajes en un genuino trabajo de fortalecimiento identitario.

La introducción a esta fase se caracteriza por un decidido acompañamiento docente a propiciar la autoexpresión y autovaloración de los sujetos sobre sus saberes, y por la identificación que las personas o el grupo hace de sus propias experiencias de aprendizaje.

A continuación, presentamos el Gráfico N.º 4, en el cual se explicita la secuencia de los momentos en que se desarrolla la fase, que no es lineal –como lo muestran las flechas– sino que puede volverse a un momento precedente si la situación lo requiere, en un movimiento circular. Estos momentos se denominan indagación de aprendizajes, identificación de saberes y valoración de estos saberes.



Gráfico N.º 4: Momentos de la Fase 1



➡ 2.2. Primer momento: Indagación de aprendizajes

Este momento se orienta a realizar una primera aproximación a los aprendizajes que las personas jóvenes y adultas han construido en los distintos ámbitos de su vida. Requiere una actitud receptiva por parte de la institución y del equipo docente para recuperar y visibilizar los saberes con los que las personas viven, piensan, actúan y toman decisiones.

La indagación se apoya en la memoria personal y colectiva: recuerdos de distintas etapas de la vida, experiencias laborales, comunitarias, familiares y escolares, así como en las razones que llevaron a los estudiantes a acercarse a la EPJA. En esta etapa no se busca todavía establecer correspondencias con los contenidos curriculares; ese análisis se desarrollará más adelante. Aquí el propósito es escuchar, recuperar y ordenar lo aprendido en la experiencia, a través de un diálogo reflexivo y acompañado.

Para ello se recurre a diversos instrumentos narrativos, participativos y biográficos que permiten reconstruir, resignificar y valorar los aprendizajes acumulados a lo largo de la trayectoria vital. Lo trabajado en este momento constituye el fundamento sobre el cual se sostendrán los pasos posteriores del proceso RAS. Por tanto, requiere cuidado, tiempo y profundidad.

Durante el proceso de indagación pueden emerger emociones intensas vinculadas con la historia personal y las experiencias de vida de los estudiantes. Por ello, es fundamental acompañar el ritmo emocional individual y grupal, así como generar estrategias que permitan conectar dichas emociones con los saberes que se busca reconocer y valorar.

A partir de esta necesidad de cuidado surge una estrategia posible: el “Buzón de la calma: mi emoción en palabras”. Esta herramienta ofrece un espacio confidencial donde los estudiantes pueden expresar angustia, ansiedad, frustración o tristeza durante el proceso, favoreciendo una gestión emocional más consciente y saludable.

La actividad tiene como propósito habilitar la expresión de los sentimientos, propiciar que los estudiantes los identifiquen y comprendan sin intentar resolverlos de inmediato, y recuperar así un estado de serenidad que acompañe la autorregulación emocional y el bienestar personal.

En momentos de alta carga emocional se propone realizar una pausa reflexiva y contenedora. En una mesa del aula se coloca el Buzón de la Calma, un recurso sencillo y visualmente atractivo. Luego se explica a los estudiantes la importancia de narrar, identificar y nombrar lo que sienten de manera segura y acompañada. Puede ser, escribiendo una nota para depositarla en el buzón o compartiendo oralmente sus tensiones en un entorno confiable y de apoyo mutuo.

Al acercarse al buzón y depositar su nota, se busca generar un cambio en la subjetividad de cada estudiante y en el clima grupal. Escribir sus emociones, escucharse y escuchar los relatos de sus compañeros contribuye a procesar vivencias y dolores personales. Cada nota depositada abre una oportunidad de aliviar tensiones, elaborar experiencias y liberar silencios acumulados. La dinámica del buzón ofrece un canal de expresión seguro que posibilita un estado de mayor serenidad y bienestar personal.

Asimismo, este primer momento comienza a fortalecer la autoestima, la autovaloración y la confianza de los estudiantes en sus saberes y posibilidades de aprendizaje, entendiendo que el RAS forma parte del proceso educativo integral de la EPJA y no constituye una instancia previa o separada de él.

2.2.1. Instrumentos para la indagación

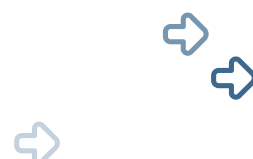
Los instrumentos que se presentan a continuación corresponden a una selección utilizada en el ámbito de la investigación cualitativa, la investigación participativa, la investigación narrativa, las técnicas y dinámicas de la educación popular y comunitaria, en el marco de múltiples experiencias a lo largo y ancho de América Latina.

No se pretende agotar el vasto universo de instrumentos, ni prescribir un orden de utilización. Los equipos docentes del RAS podrán enriquecer este menú de herramientas para cumplir con el sentido y objetivo de este dispositivo. Recomendamos aplicar al menos dos instrumentos de los propuestos en este cuadernillo para indagar aspectos más singulares del sujeto y aspectos más contextuales.

Se trata de identificar y valorar los saberes de los estudiantes en el marco donde adquieren una significación sociocultural propia; aquellos saberes con los que la escuela dialoga en su quehacer cotidiano.

Listado de instrumentos sugeridos:

- Taller de autobiografía y narrativa.
- Entrevistas de historia de vida.
- Línea de vida y mapa de saberes.
- Almanaque o ciclo anual de las familias.
- Otras herramientas:
 - Diagnóstico socioeducativo participativo.
 - Biograma.



Taller de autobiografía y narrativa

Cada persona trae consigo un mundo de experiencias, aprendido en la vida familiar, en la crianza de los hijos, en su barrio o paraje, en su comunidad, en el trabajo y en los oficios, en la acción solidaria, en la calle.

Reflexión de la Mesa de Trabajo RAS.

Escuchar las historias de los jóvenes y adultos no es sólo un gesto pedagógico: es reconocer el lugar y el valor de cada estudiante como insustituible del proceso RAS. La reflexión autobiográfica contribuye a modelar la biografía propia y permite al sujeto descubrir qué, cuánto y cómo va aprendiendo. Esto requiere un involucramiento directo y constante de cada uno consigo mismo y con los demás.

El objetivo es utilizar el enfoque autobiográfico y narrativo para iniciar un proceso de reflexión sobre las trayectorias individuales y colectivas de los estudiantes, y contribuir a la conformación de una comunidad de aprendizaje.

Narrar la propia historia es una forma de darse a conocer, de reconocerse, de comprender el trayecto vivido, de dar valor a saberes forjados en contextos no institucionales y de recrear el sentido de la existencia en el entramado de la experiencia.

La escritura autobiográfica permite a cada estudiante decir “yo” con su propia voz y posibilita que los educadores comprendan trayectorias muchas veces silenciadas, abriendo el camino hacia una pedagogía situada y transformadora.

En este marco, el propósito de la narrativa autobiográfica no es describir hechos en orden cronológico, sino reconstruir experiencias con sentido, resignificarlas y reconocer en ellas aprendizajes vitales que puedan ser considerados en los procesos de reconocimiento y acreditación de saberes.

Narrarse a sí mismo activa la reflexión, da sentido a lo vivido y permite develar significados producidos en relación con el entorno. No se trata solo de informar sobre la realidad, sino de abrir una pregunta por el sentido existencial que se despliega al tratar de comprender una experiencia vivida.

Formas posibles de relatos personales

- Relatos de experiencias significativas: narran vivencias que dejaron huellas importantes en la vida de los estudiantes (por ejemplo, un cumpleaños memorable, el primer trabajo, el nacimiento de un hijo, una experiencia amorosa, la pérdida de un ser querido, la separación de los padres, la interrupción de la escolaridad). Pueden utilizarse como materiales motivadores en el desarrollo de ciertos contenidos.
- Diarios de aprendizaje: registran el proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo, incluyendo momentos, situaciones o personas que hayan marcado el recorrido educativo.

Ambos formatos permiten abrir caminos de expresión, autoconocimiento y validación de saberes.

Objetivo general

Favorecer la reconstrucción autobiográfica como herramienta de reconocimiento de saberes y trayectorias de vida en jóvenes y adultos.

Objetivos específicos

- Promover la expresión escrita, oral e icónica de experiencias personales significativas.
- Desarrollar capacidades de autorreflexión, escucha atenta y empatía.
- Sistematizar aprendizajes formales, no formales e informales.

- Evidenciar capacidades emergentes de la experiencia vital.
- Generar condiciones pedagógicas que reconozcan la dignidad, la identidad y la diversidad cultural de los estudiantes.

Las experiencias de vida narradas deben ser aquellas que dejaron algún aprendizaje en las personas, y podrían agruparse en cuatro grandes núcleos:

- Recuerdos de la infancia y la familia.
- Aprendizajes y formación en el trabajo.
- Experiencias escolares.
- Experiencias comunitarias y sociales.

Para facilitar el relato, el proceso debe iniciarse con un diálogo entre docentes y estudiantes que permita indagar los primeros indicios sobre los cuales fluirá la narrativa. Cada historia es un acto de dignidad. Cada palabra es una semilla para imaginar otros mundos posibles.

Desarrollo del taller de narración autobiográfica “Mi historia, mi voz”

Narrar es un proceso que activa la reflexión para dar sentido a la experiencia vivida. Según Bruner (1999), el estudiante realiza la narración autobiográfica segmentando el tiempo en acontecimientos significativos. Desde esta perspectiva, el sujeto es agente activo, constructor de sentidos, y la subjetividad es reconocida como parte esencial del aprendizaje.

La narrativa autobiográfica permite exteriorizar experiencias personales desde una perspectiva reflexiva y recuperar aprendizajes propios de la vida familiar, laboral y comunitaria.

Duración sugerida: 2 o 3 encuentros de 60 a 90’.

Encuentro 1: Activar la memoria

A. Disparadores creativos:

- “Recordá 5 momentos significativos de tu vida”.
- “Pensá en una persona, un objeto o un lugar que no podés olvidar”.
- “¿Cuál fue la primera vez que te sentiste orgulloso de vos mismo?”.

B. Línea de vida:

- Cada estudiante dibuja su línea de vida: 5 momentos relevantes.
- Compartir de a pares o en pequeños grupos.

C. Cierre reflexivo.

Encuentro 2: Escribir la propia historia

A. Estructura base:

Explicar las partes de la narración:

- Introducción: ¿de dónde vengo, hacia dónde voy? ¿Quién soy?
- Desarrollo: narro los momentos significativos.
- Cierre: ¿cómo me veo hoy y qué aprendí?

B. Escritura libre:

- Cada estudiante escribe su narración a partir de su línea de vida. Se pueden utilizar fotografías.
- Puede ser en primera persona o con estilo más poético.
- Quien prefiera, puede grabarse contándola (si trabaja en Lengua de Señas Argentina -LSA-, por ejemplo).

Encuentro 3 (opcional): Compartir y transformar

A. Revisión y corrección con pares:

Intercambiar textos y expresar cómo resuena en uno, qué reflexiones y recuerdos genera el relato leído. Se puede hacer comentarios y sugerencias en forma respetuosa.

B. Formatos creativos:

- Narración oral, video, traducción a LSA, historieta, collage, entre otros.
- Elección libre para presentar su autobiografía.

C. Cierre grupal:

- ¿Cómo me sentí al contar mi historia?
- ¿Qué aprendí de mí y de los demás?
- Las reflexiones de este cierre pueden integrarse al relato autobiográfico.

Variaciones según el grupo

- Para niveles iniciales: se puede usar más apoyo visual o guías paso a paso.
- Para niveles avanzados: se puede trabajar estilo, voz narrativa, recursos literarios.

Espacio de lectura voluntaria o puesta en común.

Transición hacia el relato escrito final

Se puede profundizar el sentido de los relatos mediante entrevistas autobiográficas y herramientas de análisis reflexivo que vinculen las historias con marcos pedagógicos de validación de saberes.

También es posible realizar una entrevista autobiográfica personal o grupal para ampliar y profundizar las experiencias narradas. Los sentidos que emerjan podrán incorporarse en la narración escrita final.

Estructura sugerida para la narración

- Inicio: contá de dónde venís, cómo fue tu infancia.
- Desarrollo: narrá cinco momentos clave que fueron significativos.
- Cierre: mostrá cómo es tu vida hoy y qué aprendiste de tu historia.

Registro de la autobiografía

Las experiencias significativas deben ser traducidas al registro de la autobiografía, lo que requiere atención docente a las siguientes pautas:

- Perspectiva temporal, la narrativa permite redescubrir el pasado, reflexionar el presente y proyectar el futuro.
- Proceso dialógico, el acompañamiento narrativo docente-estudiante favorece la comprensión situada, social e intersubjetiva.
- “Núcleos de sentido”, funcionan como ejes emergentes del relato autobiográfico y entrevista. Se sugiere ejemplificarlos con ejes como exclusión educativa, trabajo, interculturalidad.

Categorías para el análisis narrativo

A través de la reflexión y el acompañamiento docente se pueden inferir aspectos clave como:

- Evolución de la vida del participante.
- Obstáculos en procesos de aprendizaje y posturas frente a ellos.

- Evaluación personal del sistema de saberes adquiridos.
- Capacidad de resiliencia frente a condiciones adversas.
- Contradicciones, tensiones y aprendizajes colectivos.
- Cambios culturales percibidos.
- Participación comunitaria (parroquias, organizaciones comunitarias, movimientos sociales y sindicales, entre otros).
- Capacidad de modificar patrones tradicionales.
- Influencia de la escuela, aunque haya sido breve.
- Adaptación a nuevas culturas o territorios.
- Condiciones generacionales que modelan el modo de habitar el cambio.

Se recomienda incluir al menos un relato de vida completo como ejemplo del proceso y su vinculación con el reconocimiento de saberes, según los Lineamientos RAS.

Entrevistas de “historia de vida”

Recurrimos a este instrumento, vinculado con los abordajes cualitativos de la investigación social, con el fin de poder describir y comprender los hechos de la vida de una persona o grupo, para indagar acerca de los aprendizajes y saberes adquiridos en su experiencia.

Podemos relacionarlo de alguna manera con la autobiografía ya que relevamos la historia de vida del sujeto, pero en este caso es el docente quien, a partir de entrevistas y conversaciones, registra e interpreta el relato del estudiante o grupo de estudiantes. Esas historias se entrelazan y a su vez se relacionan con el contexto en el que transcurren y lo transforman, a la vez que son influenciadas por él (Vasilachis, 2006).

Para la realización de este instrumento se requiere una planificación, hay que tener en cuenta que el proceso de Reconocimiento y Acreditación de Saberes puede ser individual o grupal. Si bien la historia de vida se centra en un sujeto individual, en el caso de que el proceso RAS sea grupal, los relatos de los diferentes estudiantes pueden ser cruzados, y así encontrar referencias que nos permitan identificar problemáticas comunes.

Podemos diferenciar tres momentos que en la realidad pueden darse en forma simultánea o con idas y vueltas entre uno y otro:

1. **Preparación** para entrevistar a una persona o grupo de personas con el objetivo de construir el relato de sus vidas. Supone aprender lo más posible acerca del contexto en el cual se desenvuelve. A través de entrevistas realizadas a partir de una guía, pero sin estructurar las preguntas, podremos permitirnos escuchar mejor al entrevistado en sus idas y venidas por distintos momentos de su existencia, podremos seguirlo en los diversos ambientes por los que transita, y lo encontraremos en las esferas de actividad en las que su vida se desenvuelve (Vasilachis, 2006:192). Para escuchar la narración de los estudiantes se necesita en primer lugar no tener prisa, lleva un tiempo del que hay que disponer. Por otra parte, se requiere haber generado un cierto grado de confianza para que el estudiante pueda expresarse.

Es necesario establecer los temas que se van a abordar, si bien en la entrevista surgirán otros que seguramente no teníamos pensados, sirve tener presente cuales son los temas centrales

sobre los que vamos a profundizar. Por ejemplo: recuerdos de la infancia y la familia, aprendizaje y formación en el trabajo, experiencias escolares.

Orientaciones sugeridas para la entrevista

Diálogo individual o grupal que se puede dividir en bloques temáticos, por ejemplo:

A. Infancia y orígenes

¿Dónde naciste? ¿Cómo era tu barrio, tu casa, tu comunidad, tu paraje, tu tierra o tu territorio?

¿Cómo estaba compuesta tu familia? ¿Qué recuerdos tenés?

¿Qué trabajos/tareas desarrollaban los varones adultos, cuáles las mujeres adultas, y cuáles, los jóvenes, los niños y los ancianos?

¿Se transmite o transmitía algún oficio o destreza en la familia? (Construcción de viviendas, muebles, herramientas o instrumentos musicales; tejido o confección de vestimenta; preparación o conservación de alimentos, cultivo o recolección de alimentos o hierbas medicinales, cría de animales, curación de animales, caza o pesca de animales; crianza de niños, cuidado de personas mayores o personas enfermas; otros).

¿Se sostenía alguna práctica comunitaria o religiosa?

¿Qué lenguas se hablaban?

¿Qué experiencia recordás entre tu entorno familiar en instituciones del barrio o tu comunidad? (Escuelas, hospitales, clubes y otros).

¿Qué experiencia significativa tuviste en otras organizaciones e instituciones públicas o privadas?, ¿lo mismo con asociaciones cooperativas?

¿Qué miembros de la familia o la comunidad participaron?

B. Educación y formación

¿Cómo fue tu paso por la escuela?

¿Tuviste algún maestro o maestra que haya sido significativo en tu vida?

¿Hubo obstáculos o logros importantes?

C. Momentos clave o transformadores

¿Recordás un momento difícil o muy feliz que te cambió o cambió tu situación o el contexto de vida?

¿Cómo lo viviste o sentiste?

¿Qué aprendiste?

D. Identidad y valores

¿Tenés alguna identidad de pertenencia significativa, étnica, sexual, otra?

¿Con qué ideas, personas, valores te identificas y son importantes para tu vida?

E. Proyectos y futuro

¿Qué sueños e ideales han estado presentes en tus decisiones importantes de la vida?

¿Qué proyectos te llevan a proponerte retomar los estudios formales?

¿De qué manera se relaciona tu inquietud por volver a estudiar con estos anhelos?

O bien: ¿qué expectativas tenés en relación con lograr el certificado de nivel primario?

2. Relevamiento de datos

Esta entrevista puede ser realizada en un momento determinado o bien pueden darse conversaciones en varias instancias del proceso, que luego el docente une en un mismo relato.

Por su formato, este instrumento permite implementarse de manera presencial o virtual, de acuerdo con las posibilidades y realidades de los estudiantes, procurando que se sientan cómodos.

Para el registro de las entrevistas se recomienda realizar una grabación, que luego le sirva al docente de insumo destinado a escribir la historia de vida. Esto debe ser acordado con el estudiante para que lo autorice, en caso contrario puede tomarse registro escrito.

Lo que recogemos son interpretaciones que el estudiante hace de su propia experiencia y un relato que muchas veces no sigue un orden cronológico, sino que hay idas y venidas, olvidos. En este diálogo el docente va profundizando mediante preguntas y repreguntas para precisar detalles o para pedirle al entrevistado que desarrolle temas significativos, evitando interrumpirlo permanentemente, dejándolo hablar y escuchando para dar lugar a la reflexión, interpretación y reconstrucción del relato de la propia vida.

3. Sistematización

La información obtenida en la entrevista debe ser organizada en un informe. Se puede comenzar por la desgrabación y la transcripción del relato del estudiante, ordenándolo en temas centrales, alrededor de los núcleos temáticos que había definido previamente e incluir los nuevos temas que hayan aparecido como importantes para el entrevistado.

La elaboración de un relato de la experiencia ofrece la oportunidad al profesor de reconstruir de manera narrativa la experiencia pasada del estudiante, de contrastarla con la situación actual y de anticipar la evolución futura. El trabajo narrativo es de acompañamiento con el otro, lo que favorece la comprensión de la realidad educativa en un proceso dialógico, social e intersubjetivo.

Las experiencias significativas deben luego ser volcadas en el registro de aprendizajes (Cuadro N.º 1), en pág. 38.

Línea de vida y mapa de saberes

La línea de tiempo como herramienta de visualización y codiseño de historias es un instrumento de Indagación de los aprendizajes. Adquiere una relevancia significativa para contribuir con el conocimiento, reflexión y reconocimiento de los saberes, las experiencias y la trayectoria de cada estudiante. Puede conectar a ellos y los docentes a sus propios lugares, historias, comunidades y cultura; y proveer una representación visual de estos, enlazando las historias de cada participante a una trama educativa y un propósito en común.

Dimensiones: socioculturales, sociopolíticas, socioeconómicas, socioambientales y socio-comunitarias.

Objetivo General: facilitar un espacio de reflexión e indagación de los aprendizajes que poseen los participantes, considerando sus contextos socioeducativos, socioambientales, socioculturales, sociopolíticos, sociolaborales y socioambientales.

Materiales: revistas, diarios, hojas grandes de papel o cartulina, marcadores de colores, notas adhesivas. Ejemplares de la línea de tiempo y el mapa de saberes (pueden ser plantillas). Instrumento para registrar saberes (puede ser una hoja con columnas).

tales mediante la aplicación de los instrumentos sugeridos (u otros que el equipo docente disponga para el mismo fin) en este primer momento, de acuerdo a lo indicado en el documento anexo de lineamientos RAS de las Resolución CFE 490/25.

El registro de los aprendizajes de los estudiantes se organiza a partir de un análisis según las dimensiones sociales, culturales, ambientales, económicas y comunitarias de las experiencias narradas.

Taller: “Reconociendo nuestras experiencias”

Estructura:

Introducción

- Breve presentación del taller y sus objetivos.
- Dinámica rompehielos: cada participante comparte su nombre y sus expectativas con respecto al taller.

Actividades

Primera actividad: Línea de Tiempo

Orientaciones:

- En un papel dibuja una línea horizontal que represente tu vida desde tu niñez hasta ahora. Marca eventos importantes que hayan implicado aprendizaje (familia, escuela, comunidad, otros).
- Una vez completadas las líneas de tiempo, compartí brevemente algunos eventos destacados con el resto del taller.

Con esta actividad pretendemos identificar las experiencias previas y conocimientos adquiridos en diversos contextos. Esto genera un ambiente de confianza en el que cada persona se sienta valorada por sus aportes.

Segunda actividad: Mapa de Saberes

Orientaciones:

- En la misma hoja donde dibujaste la línea de tiempo, construí un mapa de saberes. Ubica en el territorio los eventos narrados anteriormente.
- Cada tipo de aprendizaje debe ser representado visualmente con dibujos o símbolos.
- Describe brevemente cómo estos aprendizajes han influido en tu experiencia de vida.

A través de esta actividad buscamos que los participantes puedan reflexionar sobre sus experiencias y cómo estas fueron moldeadas por su entorno. Se trata de lograr una mayor conciencia sobre la diversidad de experiencias dentro del grupo.

Tercera actividad: Renarración colectiva (cierre del taller)

Las líneas de tiempo/mapas pueden conectar a los estudiantes a sus propios lugares, historias, comunidades y cultura como también enlazar las historias de cada participante a una trama educativa y un propósito en común. De esta manera se puede desarrollar una renarración colectiva donde es posible seguir identificando conocimiento, saberes, experiencias, trayectorias de manera colectiva.

Ficha para el registro de la actividad 1

Objetivo: facilitar que el joven o adulto junto al tallerista recupere, reflexione y exprese sus aprendizajes a lo largo de su vida, tomando conciencia de su trayectoria personal y educativa.

Nombre completo:

Edad:

Localidad/barrio:

Provincia:

Ocupación:

¿Qué saber o práctica compartiste hoy? (Descripción).

¿Cuándo lo aprendiste? (Tiempo).

¿Dónde y cómo lo aprendiste? (Contexto).

¿Cómo lo usas hoy en tu vida?

¿Qué importancia tiene para vos o tu comunidad?

¿Qué aprendizajes considerarás que fueron los más significativos para tu desarrollo?

Almanaque o ciclo anual de las familias

Es una herramienta participativa que permite valorar y sistematizar los saberes adquiridos en las experiencias de vida de jóvenes y adultos en ámbitos familiares, comunitarios, culturales y productivos. En este sentido, tiene la intencionalidad de recopilar relatos, costumbres, saberes y emociones en diversos contextos. Por ejemplo, de comunidades rurales, pueblos indígenas, comunidades campesinas, población que habita en villas y barrios populares de contextos periurbanos de las grandes, medianas o pequeñas ciudades de nuestro país.

Esta herramienta fomenta la participación del conjunto de actores de la familia y de la comunidad en su elaboración, fomentando el diálogo intercultural e intracultural de saberes para la construcción de una educación situada y culturalmente significativa. De esta manera, permite que a partir del diálogo entre saberes, ritmos y experiencias de vida diversas se puedan recrear y transmitir los modos en que cada grupo familiar y comunidad habita y da sentido al paso del tiempo en un espacio determinado.

El almanaque no es solo una herramienta de recopilación de saberes. También es un dispositivo pedagógico de memoria, identidad y visibilización. Su construcción permite a las familias y comunidades recuperar experiencias compartidas, resignificar su historia local y fortalecer su sentido de pertenencia. En este proceso, los participantes se narran a sí mismos, reconstruyen memorias comunes y se posicionan como actores legítimos dentro de su territorio.

Tiempo de preparación y realización

La elaboración del almanaque requiere una planificación que contemple los tiempos y espacios de trabajo para que todos los sujetos puedan participar activamente. Es fundamental garantizar distintas formas de participación presenciales o virtuales, y establecer un cronograma flexible que contemple varias instancias de encuentro para su elaboración, adaptado a los tiempos familiares o comunitarios.

→ **Tiempo de preparación:** requiere definir el propósito del almanaque, diseñar las primeras preguntas o actividades disparadoras, convocar a las familias y prever materiales necesarios.

El tiempo puede variar. Si tenemos en cuenta el vínculo de las familias con la comunidad, podría realizarse en el lapso de una semana.

La preparación y convocatoria son de singular importancia, ya que determinan el sentido que motivará o no el interés de participación de las personas.

Experiencias realizadas recomiendan una tarea previa con referentes del barrio o paraje/ comunidad, de modo que la convocatoria sea participativa, que parta de un acuerdo entre la escuela y la comunidad. Esto supone una apertura de la escuela hacia la comunidad y un compromiso de la comunidad con la educación comunitaria donde se inscribe territorialmente el proyecto educativo escolar.

La escuela es un espacio privilegiado de legitimación de saberes. Pero no siempre están dadas las condiciones para esta apertura, por lo cual se recomienda disponer de apoyo institucional para su realización.

- **Tiempo de realización:** incluye instancias de diálogo, recuperación de saberes, registro y producción del almanaque. Se sugiere organizar este proceso en unos cuatro encuentros, distribuidos en un mes, según el ritmo de cada comunidad.

Experiencias realizadas en comunidades donde habitan entre 30 y 120 familias marcan el tiempo de consulta que puede requerir este proceso. El tiempo de cada familia o grupo para abordar el tema, proponer los contenidos “agro-festivos” en comunidades rurales, los tiempos condicionados por épocas de siembra, cosecha, parición de animales, marcación, cura, esquila, fiestas patronales, peregrinaciones, carnavales, celebraciones comunitarias diversas en cada cultura, entre otros.

Condiciones de realización

La construcción del almanaque o ciclo anual de las familias requiere construir un espacio de producción compartido y respetuoso para favorecer la expresión de todos los participantes. Es imprescindible garantizar un entorno donde cada persona se sienta escuchada, valorada y habilitada para compartir sus saberes, experiencias y memorias sin temor a ser juzgada ni corregida.

Se trata de generar un ámbito de encuentro donde se promueva el diálogo horizontal entre los distintos actores involucrados. Para ello, se recomienda:

- Fomentar la participación voluntaria.
- Reconocer todos los aportes como parte de una construcción colectiva.
- Promover la escucha atenta, sin interrupciones, ni jerarquizaciones del conocimiento.
- Cuidar los vínculos interpersonales y garantizar que todas las voces puedan ser expresadas.
- Evitar cualquier tipo de evaluación o corrección de lo expresado por los participantes.

Las experiencias realizadas recomiendan prever una colación, que suele ser parte de lo compartido en estos contextos. Materiales de apoyo, registro e incluso un objeto que simbolice lo producido en la reunión como memoria del trabajo. La realización del calendario significa un hito en la historia educativa de la comunidad que incidirá en el proceso educativo anual, no es un hecho puntual o una efeméride.

Contenidos y estructura

La construcción del almanaque o ciclo anual de las familias se basa en una metodología participativa y dialógica. Busca recuperar los saberes construidos a partir de la experiencia social, cultural, ambiental, comunitaria y laboral de los jóvenes y adultos en diversos contextos y con diversos sujetos ya mencionados.

Por ello, el proceso metodológico debe permitir que las personas se narren a sí mismas y a sus comunidades desde sus propias voces. Se trata de recuperar y validar saberes locales desde la perspectiva de los actores sociales para la comprensión de la realidad en un determinado contexto y espacio temporal.

El almanaque o ciclo anual de las familias es, a la vez, un proceso y una creación gráfica que sistematiza vivencias y actividades familiares y locales.

Para su elaboración es importante acordar previamente los principios que orientarán el trabajo colectivo y garantizar que el diseño del almanaque respete y represente de manera fiel la vivencia familiar y comunitaria.

A. Ejes temáticos o dimensiones posibles

El almanaque se puede organizar y diseñar de diversas maneras a partir del contexto local, organizando el contenido en función de alguno de los siguientes ejes:

- Saberes y oficios familiares.
- Celebraciones, rituales y tradiciones locales.
- Prácticas productivas y formas de trabajo (ciclo de la papa, del maíz, del tomate, la recolección en el monte, la trashumancia, la crianza de ganado, las migraciones temporales por cosechas estacionales, entre otras).
- Momentos significativos en la vida de la familia o comunidad.

B. Etapas para la construcción del instrumento

La elaboración del instrumento es un proceso colectivo situado que articula tiempos, espacios y vínculos entre estudiantes, familias, educadores y territorios. No es un acto aislado, ni meramente técnico.

Etapas principales para su realización

Diálogo de saberes familiares o comunitarios. Iniciar talleres participativos para estudiantes y sus familias con el objetivo de recuperar experiencias, conocimientos, prácticas, celebraciones y momentos significativos de cada familia o comunidad. Se pueden utilizar preguntas abiertas y dinámicas visuales.

Las experiencias recomiendan la utilización de diferentes formas de expresión, como el canto de coplas, narraciones orales, entre otras. También de dibujos en los que los participantes representan la chacra, el corral, la plantación, la pesca, la recolección de frutos, los instrumentos de trabajo, las personas en diferentes roles, así como las formas que adquieren los haceres que expresan sus saberes.

Es preciso tener en cuenta que el saber recopilado no se genera a partir de una entrevista, sino de una conversación. Esto se consigue acompañando a las familias en sus actividades cotidianas, con respeto y disposición de aprender. La espontaneidad en el diálogo es fundamental para todo el proceso. Los saberes se transmiten tradicionalmente de forma oral; la riqueza de las intervenciones de todos asegura su riqueza.

Asimismo, es recomendable utilizar la técnica de la observación participante. Es decir, que el observador –dentro de sus posibilidades– esté involucrado en las actividades centrales del grupo que está observando y asuma responsabilidades concretas para ayudar al grupo (Castro y Rivarola 1998: 27).

Registro de momentos significativos. Sistematizar los saberes y experiencias en una secuencia temporal. Se pueden incluir fechas como cumpleaños, celebraciones religiosas o barriales, mudanzas, nacimientos, rituales familiares, entre otros.

Se pueden utilizar “cartillas de saber”, documentos que permiten mostrar un saber local recopilado con el fin de que este sea reconocido y difundido. Son complementarios al almanaque de la familia, cuando un dibujo o leyenda no son suficientes para explicitar la vivencia y el saber local. La particularidad es que este documento muestra un saber local narrado en sus propias palabras y en el marco de su propio contexto sociocultural. La cartilla se ordena según el propio sentir y pensar sobre una determinada práctica relacionada con la agricultura, la cocina, los animales, sus artes o su medicina.

A partir de los datos recopilados se pasa a una fase de producción visual: se elabora un almanaque que puede tener forma lineal, circular o creativa (como una tira, espiral o mural) en el que se representan gráficamente los meses del año con los eventos y saberes familiares/comunitarios. Se pueden incluir fotografías acompañadas de un epígrafe para señalar lo que no muestra la imagen.

Validación colectiva. Se comparte el almanaque construido con la familia o la comunidad para que en conjunto familias, estudiantes y docentes revisen lo elaborado, puedan agregar o corregir elementos. Esto permite propiciar un diálogo intercultural e intracultural que refuerce el sentido colectivo del saber.

Informe. Tiene la finalidad de documentar el proceso de construcción colectiva del instrumento, sistematizar los saberes relevados y reflejar las voces y experiencias de las personas participantes, reconociendo su valor educativo y cultural.

Se podría incluir:

- Breve presentación del proceso.
- Principales saberes y prácticas reconocidas.
- Sentidos y emociones compartidas.
- Imágenes del almanaque en construcción y finalizado.
- Reflexiones de participantes y educadores.
- Evaluación colectiva del proceso.

A continuación, otras herramientas.

Diagnóstico socioeducativo participativo

Este instrumento, elaborado juntamente con los estudiantes, tiene como finalidad describir al sujeto y su contexto, las actividades comunitarias y organizacionales, las relacionadas con la producción y el trabajo, y la manera en que se satisfacen sus necesidades.

Pensamos el diagnóstico como un proceso que busca construir colectivamente información sobre las condiciones de vida, aprendizajes previos, motivaciones, intereses y problemáticas de un grupo, involucrando activamente a los participantes. No se trata solo de obtener datos, sino de promover el pensamiento crítico, la autoidentificación y la participación en su propio proceso educativo.

La propuesta es pensar el diagnóstico socioeducativo participativo como:

- Un proceso integral que puede ocupar un conjunto de instrumentos relacionados entre sí con el objetivo de favorecer la llegada de los estudiantes y la circulación de sus saberes.
- Un instrumento más para integrar al resto.

- Una instancia de iniciación de la relación social y educativa, para favorecer el acercamiento y la llegada de estudiantes.
- La integración de las tres anteriores. Es decir, definirlo como un proceso, que lleva un tiempo, y a la vez es un marco inicial en el que pueden intervenir varios instrumentos, pero que es también un instrumento más al que se le complementan otros en momentos.
- La guía de diagnóstico socioeducativo permite visitar y visibilizar diferentes experiencias escolares de vinculación, alejamiento y revinculación con el sistema educativo, promoviendo el intercambio sobre aspectos vitales como el trabajo, las responsabilidades familiares, la cercanía a la institución o el retorno a los estudios, siempre dentro del marco comunitario.

El diagnóstico socioeducativo participativo posibilita la apertura de un proceso de identificación, visibilización y valoración de saberes, rescatándolos de la inercia que se genera por pertenecer a la historia del estudiante, de su pasado (lejano o cercano), como saberes lejanos o que no pertenecen a la experiencia escolar.

A partir del desarrollo de las técnicas de abordaje socioeducativo esos saberes pueden ser reappropriados como actuales, resignificados y pertinentes.

Ventajas del diagnóstico socioeducativo participativo en el reconocimiento y la acreditación de saberes:

- Intervienen los actores directos, los protagonistas de la relación educativa (estudiantes, docentes, comunidad educativa amplia), poniéndose en contacto en este proceso que es participativo e interactivo.
- Facilita el intercambio de información y, sobre todo, de los saberes contruidos a lo largo de la vida. Se trata de un intercambio integrador, articulador, de complementariedad, y dialéctico por ser colectivo (no son solo los estudiantes los que narran, sino todos los participantes de la comunidad educativa).
- Apunta a la multidisciplinariedad, a la interdisciplinariedad, a la transdisciplinariedad.
- Considera la multisectorialidad de la vida (social, cultural, política, económica) para el reconocimiento de los saberes a través de la construcción de una trama.
- Articula con las modalidades y programas de la Secretaría de Educación.
- Desarrolla y reconoce saberes desde lo local (territorialidad epistémica), pero a la vez favorece el escalamiento (regional, zonal, provincial, nacional, continental, mundial)
- Supone un proceso, no estático, sustentado en la retroalimentación presente en los diferentes encuentros estudiante-docente/grupo-docente.

Características

- Es un proceso de indagación, de poner en palabras y gestos (cuerpo) aquellos saberes vivenciados y aprendidos en el transcurso de la experiencia vital, en el que intervienen estudiantes, docentes y otros miembros de la comunidad.
- Su objetivo es iniciar el proceso de reconocimiento de los aprendizajes contruidos en las experiencias de la vida personal y social de los sujetos de la modalidad, en un camino que supone un entramado en una participación colectiva. Su desarrollo pretende incluir las perspectivas de todos los que participan en el mismo, de manera activa.
- Propone un cambio en los roles tradicionales de los docentes examinadores y de los estudiantes examinados, ya que la participación se produce en torno a relaciones conceptuales y vinculares que suponen más que un despliegue de información, datos y conocimientos sobre una temática. Supone una instancia de enseñanzas y de aprendizajes mutuos, de un entendimiento en el marco del diálogo y de nuevas experiencias socioeducativas.

- Reconoce el valor de los conocimientos colectivos, comunitarios, y por lo tanto compartidos.
- Promueve el respeto por la cultura, valores, normas, visiones, conocimientos y costumbres y la diversidad de saberes y cosmovisiones.
- Favorece la producción de nuevos saberes y conocimientos debido a que su objetivo no es la “examinación” en sí misma, sino la puesta en relación, a través de diferentes ejercicios cognitivos y vinculares, de los sujetos y sus vivencias, más que el conocimiento como algo objetivo, por fuera de los sujetos que lo generaron.
- Permite identificar particularidades, obstáculos y facilitadores, como saberes previos de los estudiantes, en relación con su contexto y cotidianeidad.

¿Cómo desarrollar los instrumentos para este Diagnóstico socioeducativo participativo?

Es esencial que en todos los casos se generen instancias, tanto individuales como grupales, con una clara intención de fomentar la interacción y el intercambio entre los participantes. Cada instrumento debe ser pensado como un proceso colectivo que facilite el intercambio y el aprendizaje mutuo.

Aspectos para tener en cuenta en la elaboración de los instrumentos

- Tiempo de preparación y realización.

El Diagnóstico socioeducativo participativo requieren un tiempo para establecer las condiciones de posibilidad para su desarrollo, sea al comienzo de un ciclo lectivo o un desarrollo modular, como durante la trayectoria escolar. Debe ser pensado como un proceso en el que se despliegan habilidades cognitivas y vinculares, en el que la afectividad tiene un papel preponderante.

Su realización no tiene a priori un tiempo cronológico establecido. Su duración es condición de las necesidades del grupo que participa. La preparación de esta instancia implica un acuerdo entre docentes y otros actores institucionales con los estudiantes y con actores de la comunidad educativa, a partir de la conversación y del intercambio de pareceres, ideas y sensaciones acerca de este espacio, que es de la comunidad educativa en su totalidad (construido entre todas las partes)

- ¿Qué contiene el Diagnóstico socioeducativo participativo?

Lo podemos pensar como un “encuentro”, no tendría la lógica de una entrevista (alguien pregunta y otro responde). Un espacio o un proceso que implica instancias para compartir, para conocerse, para intercambiar y entenderse y construir algo distinto a lo que cada participante traía previamente como saber (sea escolar o experiencial).

No invalida que sean encuentros en los que lo conversado tenga cierta estructura previa, o guía temática. No tienen que ser, per se, desestructurados o sin pautas de trabajo.

- Instrumentos

- Línea de tiempo o de vida (individual o colectiva, personal, social y laboral).
- Entrevista semiestructurada grupal.
- Observación participante y no participante.
- Asambleas y círculos de diálogo.
- Conversatorios.
- Foto narrativa.
- Arte y técnicas audiovisuales como collages, dibujos o murales colectivos.
- Cartografías sociales y corporales.
- Grupos focales, taller de discusión, lluvia de ideas.

- Dramatización.
- Mapa de saberes, árbol de temas.
- Mapas sociales o territoriales.
- Planteo y análisis de problemas y de temáticas concretas.
- Encuestas y cuestionarios.

El diagnóstico socioeducativo participativo puede abordar situaciones del aula, del ámbito escolar, comunitario y del contexto regional, provincial, nacional e internacional. Las dimensiones que se pueden explorar para reconocer los saberes y la construcción de la propuesta pedagógica son, entre otras:

- Niveles educativos transitados.
- Expectativas de aprendizaje.
- Experiencias de vida.
- Experiencias laborales.
- Redes familiares y comunitarias
- Problemáticas sociales (relacionadas con la convivencia social y familiar, la salud, el trabajo, la vivienda, el tiempo libre, la alimentación, otros).
- Intereses culturales o productivos.

Informe: no debe ser sólo un producto final, ni tener primordialmente un carácter técnico sino redactarse como una narración (un relato) integrando los sentidos, experiencias principales con sus características, reconocimiento de las capacidades, saberes y aprendizajes puestos en juego.

Biograma

Objetivos: identificar las coincidencias (o no) entre los cursos de vida y las trayectorias laborales.

Materiales: hojas cuadriculadas, hojas transparentes o papel manteca.

Dinámica: se le entrega a cada participante una hoja cuadriculada y una hoja transparente. En ambas se dibujan coordenadas por décadas y por escala de puntuación de 1 a 10. Se le pide a cada participante que rememore momentos de su vida en diferentes años, momentos significativos y que los puntúe de 1 a 10 en la hoja cuadriculada, puede ser el nacimiento de los hijos, cuando formó una pareja, el fallecimiento de un familiar, entre otras cuestiones.

Luego se le entrega la hoja transparente con las mismas coordenadas y se le pide que rememore momentos de su vida laboral y los puntúe de 1 a 10. Puede ser el momento de su primer trabajo, de un ascenso, de una etapa sin trabajo.

Luego se le pide que superponga una hoja con otra y se reflexiona sobre las coincidencias o no de esos diferentes trayectos (vida personal, laboral) rescatando aprendizajes realizados, experiencias adquiridas, valores que resaltan.

Materiales: revistas, diarios, hojas grandes de papel o cartulina, hojas transparentes, marcadores de colores, pósitos o notas adhesivas. Ejemplares de la línea de tiempo y el mapa de saberes (pueden ser plantillas). Instrumento para registrar saberes (puede ser una hoja con columnas).

2.2.2 Registro de aprendizajes

En el Cuadro N.º 1 se volcará la descripción detallada y pormenorizada de las actividades desarrolladas y los aprendizajes adquiridos por los jóvenes y adultos, que fueran relevados como tales mediante la aplicación de los instrumentos sugeridos (u otros que el equipo docente disponga para el mismo fin) en este primer momento, de acuerdo a lo indicado en el documento anexo de lineamientos RAS de las Resolución CFE 490/25.

El registro de los aprendizajes de los estudiantes se organiza a partir de un análisis según las dimensiones sociales, culturales, ambientales, económicas y comunitarias de las experiencias narradas.

Cuadro N.º 1: Esquema para el registro de aprendizajes

Datos de la institución educativa
Docente responsable del registro
Datos del estudiante
Edad
Domicilio
Localidad
Provincia
Ocupación o situación sociolaboral actual
Otra información relevante
Información relativa a condiciones de discapacidad
Rasgos de pertenencia e identidad significativos para el estudiante
Otras observaciones

Registro de los aprendizajes de los sujetos de la EPJA

Experiencia: Actividades desarrolladas	Ámbito de aprendizaje ¿Dónde lo aprendió?			Aprendizajes ¿Qué sabe?	Aplicación ¿En qué lo puso/pone en juego?
	Ámbito Formal	Ámbito No formal	Ámbito Informa		
Sociales					
1.					
2.					
Culturales					
1.					
2.					
Ambientales					
1.					
2.					
Económicas					
1.					
2.					
Comunitarias					
1.					
2.					

Orientaciones para completar el Cuadro N.º 1: Esquema para el registro de aprendizajes

- **Experiencia: actividades desarrolladas**, describir de manera breve las actividades o experiencias específicas que ha realizado el estudiante a lo largo de su vida. Es probable que requiera tiempo y estímulo para realizar ese recorrido por su memoria, que esté atravesado por experiencias que recuerda favorablemente, otras que no; nos referimos a actividades que podríamos llamar “socialmente significativas” o “socialmente productivas” para su vida personal y social que le hayan dejado aprendizajes concretos. Ejemplo: un curso, un taller, una práctica profesional, un trabajo, una actividad comunitaria, barrial, sindical, cooperativa, de cuidado, etc.
- Actividades sociales: describe actividades que involucren interacción con otras personas. Ejemplos: voluntariado social, merendero, club de barrio, campeonatos, quermeses, etc.
 - Actividades culturales: comprende actividades relacionadas con diversas expresiones de las artes, el lenguaje e idioma de comunicación local, los rituales, las memorias y creencias compartidas, eventos de fortalecimiento identitario de las familias y la comunidad.
 - Actividades ambientales: mencionar las acciones o proyectos en los que haya estado involucrado para contribuir a la protección del medio ambiente. Ejemplos: campañas de limpieza, reforestación, educación ambiental, etc.
 - Actividades económicas: especifica experiencias relacionadas con el ámbito económico, como prácticas en emprendimientos, cooperativas, trabajos temporales o estables, ferias barriales, mercados comunitarios, talleres de capacitación, cuidado de personas, etc.
 - Actividades comunitarias: Describe iniciativas en las que haya participado que busquen mejorar la comunidad, como proyectos comunitarios, participación en juntas vecinales, apoyo a grupos locales, roperos comunitarios, actividades solidarias, etc.
- **Ámbito de aprendizaje ¿Dónde lo aprendió?:** Especificar el lugar o la institución donde lo aprendió. Puede ser una escuela, familia, trabajo, organización comunitaria, etc. Indicar el contexto en el que se dio el aprendizaje. Puede ser:
- Ámbito formal: identifica las instituciones educativas (escuelas, universidades, centros de formación profesional) donde ha obtenido conocimientos de manera estructurada y certificada. Ejemplo: clases, cursos.
 - Ámbito no formal: especifica espacios de aprendizaje que no están formalmente estructurados, como talleres, cursos cortos, o programas de capacitación que no otorgan un certificado oficial.
 - Ámbito informal: menciona experiencias de aprendizaje que ocurrieron en situaciones diarias, como enseñanzas en el hogar o saberes aprendidos en la vida cotidiana y en interacciones sociales.
- **Aprendizajes ¿Qué sabe?:** escribir qué capacidades, conceptos, habilidades o conocimientos ha adquirido de esa experiencia. Ser específico. Resumir de manera concreta lo que ahora puede hacer o lo que conoce tras haber aprendido. Tratar de ser preciso.
- **Aplicación ¿En qué lo pone en juego?:** explicar en qué contextos o situaciones pone en práctica lo que ha aprendido. Esto puede incluir proyectos, tareas diarias o actividades profesionales. Detallar ejemplos específicos de proyectos, trabajos, o situaciones en las que está aplicando ese aprendizaje. Indicar cómo se vincula con sus metas personales.

Recapitulando, el sentido y objetivos de este primer momento es la base sobre la que se apoyarán los demás momentos de esta Fase 1. Nos permitirá estar seguros de que podemos pasar al segundo momento, de identificación de saberes. Aunque en forma permanente podremos

volver y reforzar, complementar, agregar saberes de experiencias que pueden haber sido omitidas en el momento de la autobiografía o las entrevistas (solo por nombrar dos instrumentos).

Este proceso de ir y venir –mediante las preguntas– permite encontrar nuevos sentidos, como un hallazgo de lo importante que pudo haber sido esa experiencia que me pareció –entonces– poco provechosa y ahora, a partir de esta nueva reflexión la veo como productiva y aleccionadora.

Parte del sentido y objetivos de la primera Fase aluden a un proceso que permita afianzar la autoestima de los estudiantes, la confianza en sí mismos y en sus saberes, en la generación de expectativas afirmativas sobre sus posibilidades de aprendizaje. Por lo tanto, parte de estos objetivos comienzan a ocurrir en este momento y es muy importante que así sea, dado que –como señalamos en el documento de lineamientos– el RAS es parte del proceso educativo de la EPJA, no es un antes, es parte sustantiva de este proceso.

➡ 2.3. Segundo momento: Identificación de saberes

Este momento profundiza el trabajo desarrollado en la indagación inicial. A partir de los relatos, registros y experiencias recuperadas anteriormente, se busca identificar de manera más precisa los saberes desarrollados por los estudiantes en los distintos ámbitos de su vida: familiar, comunitario, laboral, sociocultural, ambiental y educativo.

La tarea central es reconocer, dentro de esas experiencias, los saberes efectivamente puestos en juego: capacidades, conocimientos, procedimientos y valores que se expresan en las prácticas cotidianas. Esto implica un análisis más sistemático, que permita ordenar, clasificar y nombrar esos saberes para comprender su alcance y significado en el contexto de cada sujeto.

Este momento consolida la comprensión situada de cada trayectoria, distinguiendo actividades, experiencias significativas y aprendizajes concretos. Además, prepara el terreno para los procesos posteriores de valoración, y más adelante, para la correspondencia curricular en la Fase de acreditación.

El objetivo es clarificar y dar entidad a los saberes identificados, respetando la singularidad biográfica de cada estudiante y reconociendo la diversidad de formas en que las personas aprenden a lo largo de su vida.

Este objetivo se complementa con los siguientes propósitos:

- ➔ Profundizar la reconstrucción de las trayectorias vitales y educativas mediante herramientas narrativas, entrevistas, mapas de saberes, cartografías y técnicas participativas que faciliten la expresión y recuperación de experiencias significativas.
- ➔ Reconocer, explicitar y categorizar los saberes adquiridos en la experiencia de vida, vinculados con las dimensiones sociales, culturales, económicas, comunitarias y ambientales.
- ➔ Afianzar la autoestima y la autovaloración de los participantes como portadores de conocimientos válidos, habilitando su derecho a aprender, enseñar y continuar formándose.
- ➔ Generar un clima pedagógico de confianza y respeto, donde la diversidad de trayectorias sea entendida como una riqueza, no como un déficit.
- ➔ Facilitar el diálogo entre los saberes de la experiencia y los saberes escolares, preparando el terreno para la Fase de acreditación y de definición de nuevos trayectos formativos.
- ➔ Promover la reflexión crítica sobre el propio recorrido, resignificando obstáculos, aprendizajes, vínculos y valores que constituyen el entramado de la vida de cada estudiante.

En este momento se confronta lo que la persona reconoce de sí y sus aprendizajes con el análisis y la sistematización de las actividades definidas como principales, acorde a la importancia que cada una de estas actividades tenga para los sujetos, según la valoración que le asignen en la organización de su vida pasada, presente o en proyecto.

2.3.1. Instrumento para la identificación de saberes

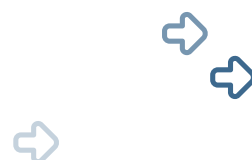
Entrevista personal de identificación de las actividades principales

Las siguientes preguntas pueden aportar una guía para luego delinear la estructura conceptual y explicitar las capacidades específicas:

- Descripción de la actividad. Responde a la pregunta ¿qué se hace?
- Descripción del contexto. Responde a las preguntas ¿dónde se hace? y ¿cuándo se hace?
- Implicancia del proceso mediante el cual se realiza la actividad. Responde a la pregunta ¿cómo se hace?
- Finalidad de la actividad, ¿para qué se hace esta tarea?
- Causalidad de la actividad, ¿por qué se hace?

Este conjunto de preguntas (qué, dónde, cuándo, cómo, para qué y por qué) es lo que va a determinar los niveles de abstracción de los que es capaz la persona, de lo más concreto a lo más abstracto.

Los participantes junto a los docentes identifican saberes que abarcan diferentes áreas: habilidades prácticas (como cocinar o reparar cosas), conocimientos escolares (como Historia o Matemáticas), y saberes culturales (tradiciones familiares o locales).



Cuadro N.º 2: Identificación de las actividades principales (guía para delinear la estructura conceptual y explicitar las capacidades derivadas de las actividades)

Docente responsable del registro									
Datos del estudiante									
Nombre y apellido:									
DNI:									
Fecha y lugar de nacimiento:									
Registro de las actividades principales									
¿Qué hizo?		¿Dónde lo hizo? ¿Cuándo lo hizo?	¿Cómo lo hizo?	Con quiénes lo realizó? ¿Cómo construyó esos vínculos? <u>Relaciones sociales/ económicas y políticas</u> implicadas	¿Por qué la hizo?	¿Dónde la aprendió? ¿Cómo la aprendió?	¿Cuál fue el contexto <u>sociocultural</u> de la actividad?	¿Cuáles normas regulan la actividad?	¿Sintió que su trabajo fue valorado? ¿Por qué?
Denominación de la actividad *	Tareas								
	1.								
	2.								
	3.								
	1.								
	2.								
	3.								
	1.								
	2.								
	3.								

* Completar con la información de la primera columna del Cuadro N.º 1 de la pág. 39.

Orientaciones para completar el Cuadro N.º 2: Identificación de las actividades principales

- **¿Qué hizo?** Denominación de la actividad. Tareas: describe la actividad específica realizada y las tareas que implica.
- **¿Dónde lo hizo?** ¿Cuándo lo hizo? Indicar el contexto geográfico, social, laboral, organizativo, comunitario; también puede incluir contexto social y político. Especificar en qué etapa de su vida, el tiempo que le demanda la actividad, el período de tiempo en que realizó la actividad.
- **¿Cómo lo hizo?** Explicar los métodos o procesos utilizados en la realización de la actividad.
- **¿Con quién y cómo construyó esos vínculos?** Relaciones sociales/económicas y políticas implicadas: describir las relaciones interpersonales que se establecieron. Mencionar cualquier implicación económica, como financiamiento, intercambio de recursos, entre otros. Si corresponde, describir cualquier relación con el contexto social y político donde sucedió la actividad que le otorga una característica determinante.
- **¿Para qué hizo esta tarea?** Indicar el propósito o los objetivos de la tarea.
- **¿Por qué la hizo?** Explicar las razones que motivaron la realización de la actividad.
- **¿Dónde la aprendió? ¿Cómo la aprendió?** Identifica el lugar, institución o ambiente donde se adquirió el conocimiento, capacidad o la habilidad. Describir el proceso de aprendizaje, si fue formal, informal, mediante práctica, entre otros.
- **¿Cuál fue el contexto sociocultural de la actividad?** Explica el entorno cultural y social que influyó en la actividad.
- **¿Cuáles normas regulan la actividad?** Indicar las normativas, reglas o leyes que establecen cómo se debe llevar a cabo la actividad.
- **¿Sintió que su trabajo fue valorado? ¿Por qué?** Explicar si hubo una percepción de reconocimiento y cómo se manifestó.

2.3.2. Estructura conceptual de las actividades principales: registro sistemático de saberes

A partir de la definición de las actividades principales, según la valoración de los sujetos, el equipo docente seguirá los siguientes pasos:

- A. Explicitar las capacidades específicas que los sujetos han desarrollado.
- B. Delinear la estructura conceptual de las tareas generadoras de aprendizajes reconocidas por los sujetos; es decir, los principios científicos y técnicos que rigen una actividad, con la correspondiente explicitación de las características socioculturales y las relaciones sociales en las que se realiza.

Esto posibilitará sistematizar los saberes implícitos en la realización de las actividades. Es decir, dar cuenta de la presencia de los conceptos en que éstas se fundan. De esta manera, permitirá conocer y comprender con mayor profundidad las actividades que han realizado y realizan los sujetos, identificadas en la Fase 1, fundamentalmente el nivel de abstracción del sujeto respecto a aquello que sabe.

Por ejemplo, un albañil seguramente sabe hacer un patio en escuadra. Lo que importa –además– es si comprende los fundamentos físicos de su acción (el teorema de Pitágoras). Seguramente lo sepa a nivel concreto porque efectivamente lo usa, pero esta etapa implica hacer consciente al estudiante a nivel teórico de aquello que sabe a nivel práctico.

Cuadro N.º 3: Registro de las actividades principales resultantes de las entrevistas, de las capacidades puestas en juego y la estructura conceptual de la acción

Datos del estudiante

Nombre y apellido:

DNI:

Fecha y lugar de nacimiento:

Registro de las actividades principales de los sujetos, sus capacidades y estructura conceptual de las actividades

Denominación de la actividad	Tareas	Capacidad/es puestas en juego en la realización de las tareas	Estructura conceptual de las actividades			Conocimientos implicados
			Principios científicos, técnicos, artísticos, axiológicos	Contexto sociocultural*	Relaciones sociales*	
*	1.*					
	2.					
	3.					
	1.					
	2.					
	3.					
	1.					
	2.					
	3.					

* Completar con la información de la columna ¿Qué hizo? y Contexto sociocultural y columna Relaciones sociales del Cuadro N.º 2 de la pág. 43.

Orientaciones para completar el Cuadro N.º 3:

Registro de las actividades principales resultantes de las entrevistas, de las capacidades puestas en juego y la estructura conceptual de la acción

- Denominación de la actividad (viene del Cuadro N.º 2).
- Tareas (viene del Cuadro N.º 2).
- Capacidades puestas en juego en la realización de las tareas: identificar las habilidades y capacidades que fueron necesarias para llevar a cabo las tareas. Ejemplos, habilidades técnicas, uso de herramientas o software específico. Habilidades interpersonales, comunicación efectiva, trabajo en equipo. Habilidades de resolución de problemas, capacidad para enfrentar desafíos. Habilidades organizativas, planificación y gestión del tiempo.
- Estructura conceptual de las actividades: se refiere al marco teórico y conceptual que sustenta la actividad.
 - Principios científicos, técnicos, artísticos, axiológicos, los fundamentos y principios que guían la actividad, desde diferentes perspectivas. Ejemplos científicos, métodos de investigación, análisis crítico. Técnicos, normas y estándares aplicables a la técnica utilizada. Artísticos, elementos de creatividad e innovación empleados. Axiológicos, valores y principios éticos que orientan la práctica como el respeto y diversidad.
 - Características socioculturales (viene del Cuadro N.º 2).
 - Relaciones sociales (viene del Cuadro N.º 2).
- Conocimientos implicados: que se aplican o integran en la actividad.

2.4 Tercer momento: Valoración personal y social de los saberes

En este tercer tramo del RAS nos encontramos para mirar juntos el camino recorrido. No se trata solamente de contar lo vivido, sino de detenernos a comprenderlo, a reconocer los sentidos que fueron tomando las experiencias y aprendizajes para su valoración.

Aquí comienza una práctica colectiva que llamamos sistematización: una forma de pensar lo hecho, de revisarlo con otros, de reconstruir lo aprendido, los saberes relevantes que hemos producido y cómo los fuimos incorporando.

Lo hacemos paso a paso, recuperando los relatos autobiográficos, identificando saberes, delineando la estructura conceptual, valorando los propios saberes y aprendizajes significativos. Y no lo hacemos solos. Nos escuchamos, nos preguntamos, nos acompañamos a nombrar lo que a veces cuesta decir. Ese es el análisis compartido: poner en diálogo nuestras voces y reflexiones, no para juzgar, sino para entender mejor y darle valor.

Así, entre todos, organizamos lo que fuimos recogiendo y aprendiendo en la vida, que merece ser reconocido, como quien teje sentidos con los hilos de su historia.

Desde el sentido pedagógico, se trata de una instancia de puesta en común individual y de resignificación colectiva, en la que la mirada del grupo, el acompañamiento docente y la reflexión compartida permiten identificar con mayor claridad las capacidades desarrolladas en la práctica de la vida. De este modo, se potencia una evaluación formativa, inclusiva y participativa, que no se limita a verificar conocimientos, también redescubre trayectorias con sentido.

A nivel social, este momento fortalece la noción de comunidad de aprendizaje, en la que las historias individuales se convierten en relatos colectivos. El reconocimiento no se da solo de forma individual, también es generado por el grupo a través de la escucha mutua, la validación compartida y la elaboración de conocimientos comunes. Esta dimensión social del reconocimiento habilita procesos de empoderamiento grupal, participación solidaria y visibilización de saberes populares y comunitarios como bienes colectivos.

En cuanto al sentido cultural, el tercer momento permite nombrar, clasificar y sistematizar saberes que muchas veces no tuvieron lugar en el discurso escolar tradicional. Al hacerlo, incorporando lenguajes, prácticas y conocimientos que emergen de territorios diversos, del trabajo, del cuidado, de la organización comunitaria, se amplían los marcos de referencia escolares. Este reconocimiento cultural no solo otorga valor a los saberes, sino también a las formas de vida que los sustentan, reconociendo la identidad, el territorio y la historia de los sujetos.

Este momento propone los siguientes objetivos:

- Sistematizar los saberes identificados, organizándolos en función de las dimensiones: social, cultural, económica, comunitaria, ambiental, científica.
- Consolidar un proceso de reflexión pedagógica individual y colectiva que permita a los estudiantes apropiarse críticamente de sus saberes y comprender su valor en el marco de su trayecto formativo.
- Fortalecer la capacidad de expresión, análisis y autoevaluación de los estudiantes, mediante actividades que integren lo vivencial con lo conceptual.
- Reconstruir la memoria guardada en los registros significativos de los aprendizajes (planillas, mapas, relatos, portafolio), que puedan ser utilizados como insumos para los dispositivos de acreditación y certificación.
- Aportar a la construcción de itinerarios formativos ajustados a las trayectorias, necesidades e intereses de los estudiantes, promoviendo la continuidad educativa.
- Reconocer la diversidad de formas de saber y de aprender, integrando distintos formatos (orales, escritos, gráficos, visuales, corporales, entre otros) para el registro y la expresión de estos saberes.

Este tercer momento constituye la instancia de cierre y síntesis de toda la Fase 1. Aquí se abre un espacio para poner en palabras, desde la propia experiencia de los participantes, el recorrido realizado. Se busca el reconocimiento –individual, grupal, institucional y comunitario– de los saberes aprendidos, recuperados y apropiados por cada persona en su trayecto vital y formativo. Esta instancia narrativa no es un final, sino un umbral: da paso a la segunda Fase, el proceso de acreditación de saberes propiamente dicho.

2.4.1. Caminos para la valoración

En este tercer tramo proponemos dos caminos posibles, que pueden ser complementarios según lo considere el equipo docente de la institución. Ambos responden a los mismos sentidos y objetivos, solo que se desarrollan mediante instrumentos diferentes.

En primer lugar, desarrollamos el camino del Mandala de las huellas y saberes. En segundo lugar, el camino de la Sistematización narrativa.

Mandala de las huellas y saberes

Mandala significa círculo sagrado en sánscrito. Es una figura ancestral presente en muchas culturas originarias del mundo que representa la totalidad, la unidad, el ciclo de la vida y el vínculo entre el yo, los otros y el universo.

En el marco del proceso RAS, proponemos el mandala como figura simbólica porque nos invita a mirar la propia historia de manera circular, integradora y significativa. Es un espacio vivo, abierto y creativo que permite expresar los aprendizajes desde lo profundo, lo visual, lo emocional y lo relacional.

Así como el mandala gira en torno a un centro, este proceso se teje en torno a los saberes de la experiencia que se van revelando en el desarrollo de la Fase 1. Un mandala en el que cada participante reconstruye su historia, reconociendo saberes significativos, modos de adquisición, momentos clave y vínculos que dieron sentido a su recorrido. Este espacio busca favorecer un proceso metacognitivo de la autobiografía y una revalorización de los aprendizajes y experiencias vividas.

La propuesta anima a tomarse un tiempo para reconectar con la propia historia de vida, trayendo a la memoria aquellas experiencias que dejaron huella: cómo fueron adquiridas, en qué momentos se volvieron importantes, y con quiénes se compartieron o aprendieron. El mandala busca abrir un espacio donde los sujetos de la EPJA puedan mirar su camino con otros ojos, descubrir sentidos nuevos en lo vivido y valorar los aprendizajes emergentes que fueron tejendo hasta aquí.

Actividad para la metacognición en EPJA

Esta propuesta invita a mirar hacia adentro, a dialogar con la propia historia y resignificarla desde la autoestima, la escucha y la valoración de lo transitado.

Se busca generar un espacio donde jóvenes y adultos se sientan reconocidos, escuchados y acompañados. Aquí, la metacognición no es una técnica, sino un gesto ético y afectivo que revaloriza el camino recorrido mediante la creación del mandala.

Propósito de la actividad

Favorecer un proceso de metacognición visual y emocional a partir del primer y segundo momento de la Fase 1, ayudando a que los estudiantes puedan reconocer sus propios saberes, momentos clave y vínculos que marcaron su trayectoria.

¿Cuándo realizarla?

Luego de haber transitado el primer y segundo momento de la Fase 1, como instancia de revisión, síntesis y profundización.

Materiales sugeridos

- Mandala y cuadernos.
- Fibras, lápices de colores.

Pasos para facilitar la actividad

1. Introducción afectiva

Invitar a “volver a mirar la propia historia con otros ojos”.

Frase sugerida: “Este es un momento para mirar el camino recorrido y ver qué huellas nos dejó”.

Proponer un recorrido por la vida, conectándose con experiencias, emociones, saberes y momentos luminosos guardados en la memoria existencial. Dar lugar a su magia, trayéndolos

al presente. Nombrar lo que sentimos al recordar, escribir o compartir. A veces, la memoria necesita ser escuchada con el corazón abierto.

Pueden sumarse breves relatos de los educadores como gesto de reciprocidad y ejemplo de que todas las historias tienen valor y nos transforman.

2. Dibujar el mandala

Este momento puede estar acompañado por música suave, que facilite la conexión con el mundo interior. Se puede invitar a cerrar los ojos y evocar las enseñanzas de la vida, trayendo a la conciencia momentos significativos, sin importar si ocurrieron dentro o fuera de la escuela.

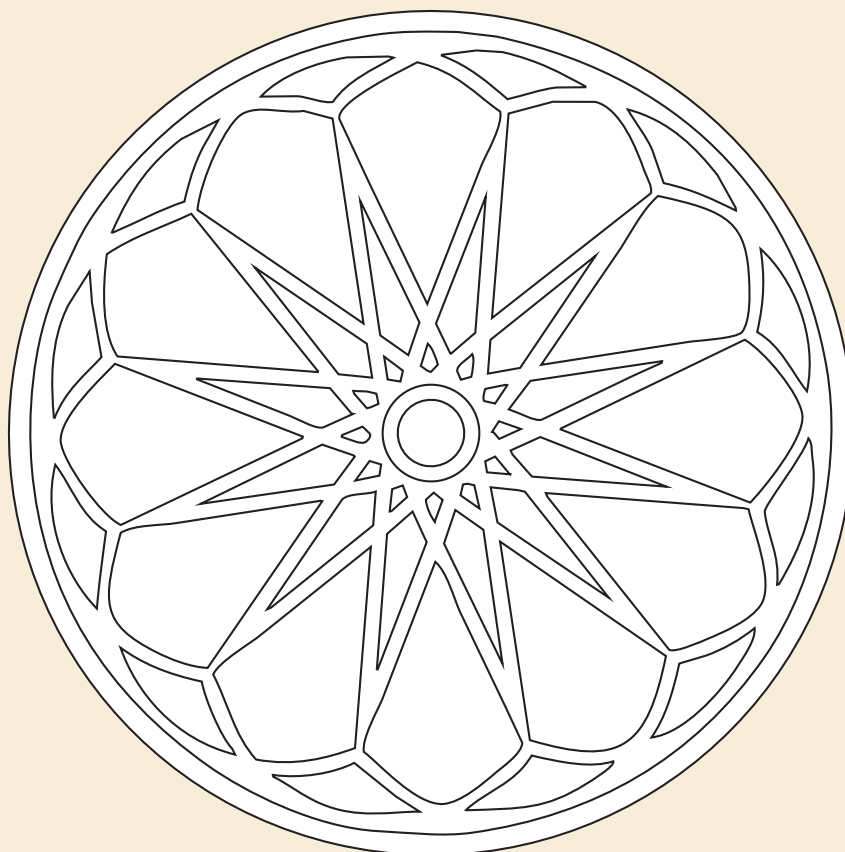
¿Dónde estabas? ¿Qué hacías? ¿Quién te acompañaba?

Elegí algunas palabras clave que representen tus experiencias, emociones, capacidades y aprendizajes, junto con la fecha en que ocurrieron. Luego, podés dibujar tu propio mandala o completar el que se presenta en el Gráfico N.º 5. Allí, en los espacios que se forman, plasmá esas palabras, imágenes, símbolos o dibujos que hablen de tus saberes, de momentos importantes y de vínculos que hayan dejado huella.

Usá colores, frases, fotos o lo que necesites para que tu historia se exprese con libertad.

¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Con quién? ¿Qué huellas dejaron en mí?

Gráfico N.º 5: Mandala de las huellas y saberes



3. Resonancias personales

Tomarse un tiempo para observar el mandala. Dejar que hable.

¿Qué colores, palabras o símbolos llaman la atención? ¿Qué no había notado hasta ahora?

Preguntas orientadoras:

- ¿Qué sentí al realizar el mandala?
- ¿Qué aprendizajes reconozco hoy?
- ¿Qué saber fue invisible durante mucho tiempo y ahora puedo nombrar?
- ¿Por qué crees que ese saber es importante? ¿Qué criterios utilizas para valorarlos?
- ¿Qué saber me gustaría transmitir?
- ¿Qué sigo aprendiendo?
- ¿Qué me sorprendió de mi propio relato?

4. Cierre compartido

Instancia grupal y dialógica donde se comparten los mandalas y se escuchan las resonancias que surgen al compartir trayectorias. Se propicia así una reconstrucción colectiva del saber, desde la voz propia y la mirada de las otras personas.

Invitar a mostrar el mandala y compartir alguna emoción que surgió al elaborarlo, así como escuchar lo que cada participante quiera expresar.

Preguntas sugeridas para una ronda final:

- ¿Qué me llevo de este momento?
- ¿Qué parte de mi historia me gustaría volver a contar de otra manera?
- ¿Qué historia de otro resonó con la mía?

Memoria narrativa de la Fase 1 dentro del camino del mandala

Este documento es fruto de una construcción colectiva entre educadores, la Mesa RAS y las experiencias de los estudiantes. Será elaborado por quienes acompañaron el proceso desde la práctica y la reflexión: los educadores junto con los integrantes de la Mesa RAS. En sus páginas se entretelen voces, sentires, aprendizajes y saberes que emergieron durante la Fase 1. No encontrarás aquí fichas, ni grillas, sino estaciones del camino recorrido, narradas desde una perspectiva situada, afectiva y comunitaria.

Se trata de una memoria viva, construida con palabras que sienten y piensan, hiladas desde el corazón de cada experiencia compartida.

1. El camino recorrido: relato colectivo del proceso

En esta primera estación de la memoria compartimos las experiencias vividas por el grupo de educadores. Se recuperan los vínculos, las emociones, los desafíos, las transformaciones personales y colectivas, y los sentidos construidos en cada encuentro. Aquí late la memoria afectiva del proceso. Este tramo recoge no solo lo que hicimos, sino cómo nos sentimos en el hacer; lo que nos transformó como educadores.

2. Tramos personalizados del relato común

A continuación, se presentan los relatos personales que forman parte del gran tejido común. Cada uno de ellos recupera, desde una narrativa situada, los saberes, trayectorias, experiencias y aspiraciones de los jóvenes y adultos y de las bitácoras de los educadores que par-

ticiparon del proceso. No se trata de informes, ni de completar ítems, sino de narraciones sistematizadas que reconocen la riqueza de cada historia, de encender la memoria y contar sus historias y saberes.

Subtemas sugeridos para cada relato personalizado:

- Datos personales y contexto socioeducativo.
- Experiencias significativas y saberes producidos.
- Saberes reconocidos no formalmente.
- Relación con trayectorias educativas.
- Estructura conceptual de las actividades y conocimientos implicados.
- Valoración personal, grupal y comunitaria de los saberes.
- Comentarios, reflexiones y proyecciones.

Cuando sea pertinente, también pueden integrarse dimensiones identitarias, territoriales, espirituales o comunitarias que atraviesen la vida y los aprendizajes de las personas. Por ejemplo, en contextos de ruralidad, pueblos originarios o experiencias migrantes.

3. Lo que aprendimos: reflexiones y proyecciones

En esta última estación de la memoria narrativa, se comparten las conclusiones del proceso. Se destacan las fortalezas personales y colectivas, las transformaciones observadas, y se formulan propuestas para seguir caminando. Es un momento de mirada hacia adelante, hacia la Fase 2, nutriéndonos de lo vivido y vislumbrando la validación posible, ya sea a través de la correlación directa o mediada por la propuesta pedagógica.

También reconocemos aquí las tensiones, dificultades y desafíos que emergieron en el camino. Lejos de ocultarlos, los asumimos como parte del aprendizaje colectivo: cómo sostener la motivación, cómo acompañar sin imponer, cómo traducir los saberes de la vida en lenguaje pedagógico, curricular sin perder su alma. Proponemos seguir caminando con una pedagogía del diálogo de saberes, donde lo invisibilizado tenga lugar, donde lo reconocido pueda ser validado. El camino no termina aquí, abre puertas, invita a continuar haciendo posible la acreditación y certificación de los saberes emergentes de las experiencias de la vida cotidiana. Instancia para proyectarnos, alimentados por la experiencia vivida e imaginar futuros posibles para los jóvenes y adultos.

Sistematización narrativa

Este camino se organiza a través de la implementación de tres instrumentos:

- Narrativa personal del estudiante
- Taller de valoración individual y grupal de los saberes
- Informe narrativo del equipo docente

El informe narrativo debe ser puesto en común y valorado en un trabajo a realizarse por el equipo docente a cargo del proceso. Se pretende valorar los saberes en relación con situaciones problemáticas y significativas del contexto, explicitadas en un trabajo conjunto en la Mesa de Acreditación.

Narrativa personal del estudiante

Es la instancia de valoración individual, el estudiante vuelca en forma sintética, mediante un texto escrito o una narración oral (transcripta por el docente), aquellos saberes a los que asigna mayor valor y significatividad.

Se nutre de los aprendizajes indagados, los saberes identificados en las actividades principales que el estudiante fue afirmando en el proceso de toda esta fase mediante la aplicación de los instrumentos.

Esta narrativa deberá incluir los datos del estudiante (nombre, DNI, edad, etc.) así como deberá dar cuenta de:

- Aprendizajes y saberes más valorados en su biografía y ¿por qué?
- Saberes más significativos para su proyecto de vida actual.
- ¿Cómo considera que son valorados sus saberes en el contexto social que habita?

El docente recoge el registro de esta narrativa para elaborar el informe narrativo final de esta Fase 2.

Taller de valoración grupal

Llamamos valoración grupal al proceso de reconocimiento de la importancia que tienen los saberes identificados en la vida del estudiante (a nivel personal, grupal e institucional) de parte del docente que recibe al estudiante y entre pares. Se trata de identificarlos y ponerlos en diálogo con otros saberes, sopesarlos, darles valor.

Participan del taller estudiantes, docentes y otros integrantes de la Mesa de acreditación (expertos, profesionales, personas cuyos conocimientos se vinculan con los saberes a valorar de los estudiantes).

Los educadores deben tener en claro que trabajar en la valoración de los aprendizajes requiere mucho más que respuestas unívocas. Busca apoyar a quien participa del taller proporcionándole las herramientas para idear y expresarse, desarrollar una dimensión interpretativa y también participativa, poner en diálogo miradas diversas y organizar la información identificada en el momento precedente y producir respuestas creativas.

El objetivo es facilitar un espacio de reflexión, reafirmación y valoración de los aprendizajes que poseen los participantes, considerando las dimensiones sociales, ambientales, culturales y comunitarias.

Actividades - dinámica del taller

- **1.er momento:** presentación a partir de técnicas de animación para la presentación grupal.
- **2.do momento:** poner en común los saberes valorados en la narrativa individual del estudiante.
Guía de preguntas sugeridas para el intercambio en el taller:
 - ¿Por qué crees que ese saber es importante?
 - ¿En qué otra situación resultó relevante ese saber?
 - ¿Qué considerarás para darle esa importancia?
 - ¿Por qué te parece que son significativos?
 - ¿Son valorados en tu comunidad, barrio, contexto?
 - ¿Cómo se pueden aprovechar en tu proyecto de vida actual?
- **3.er momento:** Cierre - Conclusión - Registros - Muestra colectiva.

Para el cierre del taller se propone una producción grupal respecto del trabajo realizado en torno a los saberes y prácticas reconocidas, que pueda plasmarse en una frase, una canción,

una poesía. El objetivo de esta actividad es facilitar una instancia compartida de autovaloración de los recorridos biográficos realizados por el grupo participante.

Informe narrativo del equipo docente

Para este informe se tiene en cuenta todo aquello que conforma hasta el momento el portafolio del estudiante y también la bitácora del docente como registro.

Es una narración de los docentes contemplando y recuperando las voces de los estudiantes. Se integran los Cuadros N.º 1, 2 y 3 de los momentos anteriores, la información relevada a través de las narrativas personales de los estudiantes y la puesta en común en el Taller de valoración.

Nombre del participante, fecha, lugar, docente/tallerista:

I. Datos personales y contexto socioeducativo

- Edad.
- Nivel de educación formal alcanzado.
- Ocupación / actividad principal.
- Comunidad / barrio.
- Breve descripción del contexto socioambiental y sociocultural y de identidad que la persona defina como significativa.

II. Identificación de saberes

- Experiencias significativas: (descripción de experiencias relevantes en diversos ámbitos).
- Saberes adquiridos: (detalles sobre conocimientos, habilidades y capacidades reconocidas por el participante y su comunidad).
- Saberes no formalmente reconocidos: (lista o descripción de saberes no acreditados formalmente pero que el participante posee).
- Relación con trayectorias educativas: (experiencias educativas vinculadas o complementarias a los saberes identificados).

III. Valoración de saberes

- Autovaloración: (resumen de la valoración del participante sobre sus propios saberes).
- Valoración grupal y social: (resumen de la discusión y valoración grupal, resaltando saberes priorizados y percepción del valor de estos saberes en el contexto).
- Comentarios y reflexiones: (observaciones relevantes, percepciones, aspiraciones).

IV. Conclusiones y recomendaciones

- Síntesis de las fortalezas y áreas a potenciar del proceso de reconocimiento.

En esta primera Fase hemos situado al estudiante de la EPJA como protagonista de la formulación y desarrollo de su proyecto de vida en su contexto, a partir de la recuperación y resignificación de su pasado, para consolidar una noción de futuro, como parte del proceso formativo RAS, de acuerdo con sus necesidades e intereses.

Lo hacemos mediante la indagación y valoración de las experiencias y aprendizajes adquiridos en diversos ámbitos de la vida de las personas jóvenes y adultas, para ingresar a la segunda Fase de este dispositivo, la de acreditación y certificación de saberes propiamente dicha, en diálogo mutuamente enriquecedor con los conocimientos del diseño curricular modular de la EPJA.



3.

**Fase 2. Acreditación
y certificación de saberes**

.....



⇒ 3.1. Sentidos y objetivos

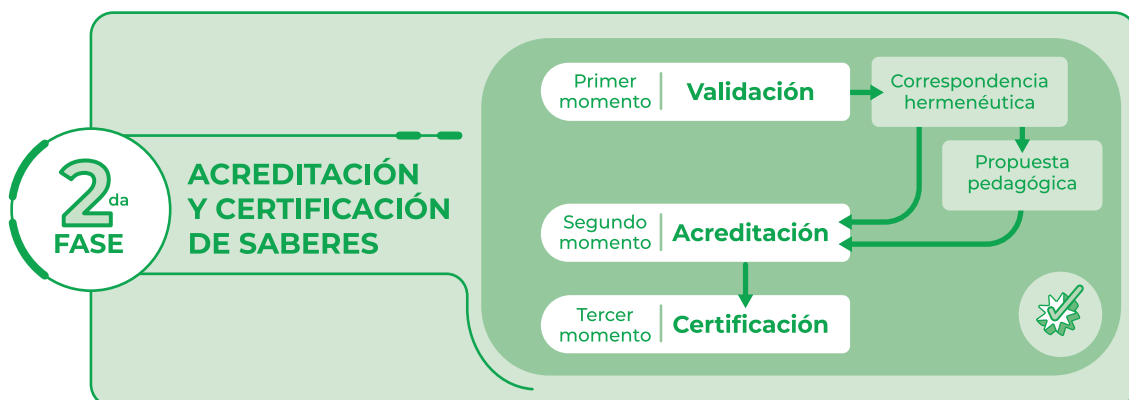
Llegamos a un momento clave del camino. Ese en que los saberes que ya fueron reconocidos comienzan a tomar forma más nítida, a desplegarse con fuerza dignificando a los sujetos. Ya no se trata solo de haberlos compartido o recordado, sino de darles un lugar visible, legítimo, en diálogo con aquello que también habita en el diseño curricular modular de nivel primario entendido como diseño vivo.

Esta fase apunta, entonces, a validar, acreditar y certificar los saberes construidos por las personas jóvenes y adultas desde sus trayectorias vitales, culturales, laborales y comunitarias.

Cada paso no es meramente técnico-administrativo. Es parte de una secuencia que valora la experiencia vivida, la formaliza y la convierte en un derecho reconocido públicamente.

En el siguiente gráfico se representan los tres momentos de esta Fase 2 del dispositivo RAS:

Gráfico N.º 6: Dinámica de la Fase 2



El proceso se despliega en tres momentos articulados, como muestra el Gráfico N.º 6. Allí puede observarse cómo dialogan entre sí estas instancias, permitiendo un recorrido coherente, situado y reflexivo.

Al llegar a este primer momento de **Validación**, nos encontramos con diversas formas de reconocer lo aprendido. Algunas veces, el saber que traen los estudiantes encuentra un eco significativo en los módulos del diseño curricular de la EPJA. Como si compartieran resonancias de sentido, se percibe cómo ciertas capacidades y núcleos conceptuales dialogan con lo vivido. No se trata de una coincidencia exacta, sino de una **correspondencia hermenéutica**, donde los lenguajes del currículum y los saberes del territorio se reconocen y se interpretan mutuamente desde sus contextos.

El carácter hermenéutico de esta correspondencia expresa que la correlación entre los saberes de la experiencia y los del currículum se produce a través de una interpretación por parte de los docentes y los estudiantes que intervienen. Esta interpretación permite comprender y resignificar los saberes, articulándolos de manera conceptual y emocional a partir de experiencias previas, en distintos momentos y espacios. Dichos saberes se integran en una nueva trama personal y colectiva, en un contexto cultural, territorial y biográfico específico.

Sin embargo, no siempre ocurre así. Hay trayectos que no coinciden del todo, que no se ajustan completamente a lo que propone el currículum. Entonces emerge otra posibilidad: **una propuesta pedagógica situada**, nacida del territorio y de la historia de vida de quien aprende.

En estos casos, se diseña una estrategia que permita validar lo que fue construido más allá de la escuela y complementarlo con otros conocimientos necesarios para la acreditación. No se trata solo de cumplir con criterios curriculares, sino de abrir la mirada a los contextos, los sentidos y los recorridos únicos que dieron origen a esos saberes. Porque aprender no siempre sucedió dentro del aula, y validar también puede ser un acto de justicia, reparación y dignidad.

Esta validación no se reduce a una mera constatación técnica. Es una instancia de diálogo pedagógico, donde los saberes se confrontan, se resignifican y se enriquecen mutuamente.

Al concluir esta instancia se pasa al segundo momento: **la Acreditación**. Este es el acto educativo en el cual se otorga validez formal a los saberes previamente validados. Puede realizarse de manera parcial (por módulos, entregando constancias de aprobación) o completa (del ciclo o nivel, mediante una certificación), conforme a la Resolución 118/10.

Acreditar es reconocer que el estudiante ha construido una trama de aprendizajes consistente, que cumple con los criterios curriculares necesarios, sin perder su raíz, ni su originalidad, sin arrancarla del suelo que la nutrió.

Finalmente, llegamos al tercer momento: **la Certificación**.

El momento de la certificación constituye el cierre formal del recorrido, mediante los actos administrativos correspondientes. A la vez, se transforma en un acto cargado de sentido, donde la escuela reconoce públicamente la historia, el esfuerzo y los saberes de quienes transitron este camino.

La certificación es más que un documento: es una señal de dignidad recuperada, un testimonio de justicia educativa, una afirmación de que ese saber merece ser nombrado, valorado y compartido. Por eso, el acto de la entrega de la certificación se convierte en una celebración. Se convoca a la comunidad, a las familias, a los afectos... Se vuelve abrazo de reconocimiento, fiesta de la memoria viva. Un momento de visibilización, de alegría, y también de reparación. Certificar no es cerrar una etapa, sino abrir caminos nuevos, sostenidos en la fuerza de lo propio reconocido y legitimado.

⇒ 3.2. Primer momento: Validación de saberes

María recuerda cuando aprendió a cultivar la tierra con la luna. Nadie le pidió un certificado. Pero en ese gesto, había un saber profundo. Hoy, en este momento del camino, esos aprendizajes toman cuerpo en palabras, proyectos y vínculos con lo escolar.

María y la luna (testimonio de experiencia RAS EPJA)

Como se señaló al presentar los sentidos y objetivos de esta fase, la validación de saberes no es solo una instancia técnica: es una oportunidad para nombrar lo vivido, tejer puentes con el currículum y abrir caminos de mayor justicia educativa.

Validar saberes no es sólo un trámite o una tabla para llenar. Es un acto de dignidad. Es volver la mirada sobre lo vivido, darle nombre, encontrarle eco en el lenguaje de la escuela y proyectar nuevos horizontes. Por eso, este momento de validación no se reduce a una correspondencia técnica, sino que se vuelve un puente entre mundos, entre historias y futuros posibles.

Este momento del proceso de reconocimiento y acreditación de saberes puede imaginarse como un mapa en construcción. A partir de lo vivido, lo hecho, lo sentido y lo compartido colectivamente, buscamos ubicar los saberes que ya fueron reconocidos dentro de los territorios del currículum escolar.

La validación de saberes permite explicitar y verificar cómo se articulan las capacidades y núcleos conceptuales que han sido identificados con la estructura modular del Diseño Curricular del nivel primario.

Se despliega en primer lugar el procedimiento que denominamos de correspondencia hermenéutica, mediante el cual se completa el Cuadro N.º 4.

Correspondencia hermenéutica

Mediante este procedimiento se abren espacios de interpretación que permiten reconocer vínculos significativos entre lo vivido y lo curricular, sin forzar equivalencias exactas.

Más que una clasificación técnica, este paso es una conversación interpretativa entre el camino recorrido por cada persona y su comunidad, y el lenguaje que la escuela propone para nombrar, ordenar y proyectar. Validar no es encajar, es comprender, interpretar, resignificar. Es abrir un encuentro entre mundos que, aunque parecen distintos, pueden entramarse en el diálogo respetuoso cuando se desarmen las asimetrías y se reconocen las tramas profundas de sentido.

Esta acción consiste en la organización de los saberes reconocidos en la Fase 1 y su correspondencia interpretativa con los módulos del currículum escolar de nivel primario (Módulo: contexto problematizador, situación problemática/proyecto de acción, capacidades específicas y núcleos conceptuales) como se expresa en el Cuadro N.º 4.

Cuadro N.º 4: Esquema para la validación de conocimientos y capacidades

Datos del estudiante Nombre y apellido: DNI: Fecha y lugar de nacimiento:							
Esquema para la validación de conocimientos y capacidades							
Capacidades de las actividades/tareas *	Conocimientos implicados *	Capacidades específicas de los módulos	Núcleos conceptuales de los módulos	Escala de validación			Módulo curricular correspondiente
				Logrado	Logrado Parcialmente	No logrado	
Apreciaciones y consideraciones finales: consignar detalladamente las capacidades y los núcleos conceptuales logrados o a fortalecer/desarrollar de cada módulo curricular correspondiente.							

* Completar con la información de las columnas Capacidades y Conocimientos implicados del Cuadro N.º 3 de la pág. 45.

Orientaciones para completar Cuadro N.º 4

- Capacidades de las actividades/tareas: viene del Cuadro N.º 3.
- Conocimientos implicados: viene del Cuadro N.º 3.
- Capacidades específicas de los módulos: en esta columna, consignar las capacidades específicas que se relacionan conceptual y vivencialmente con las capacidades/tareas enunciadas, que vienen del Cuadro N.º 3; que se enuncian en el módulo correspondiente.
- Núcleos conceptuales de los módulos: en esta columna, anotar los enunciados que se relacionan conceptual y vivencialmente con los conocimientos implicados, que vienen del Cuadro N.º 3; según el núcleo conceptual del módulo correspondiente.
- Escala de validación de capacidades y núcleos conceptuales: esta escala orienta decisiones pedagógicas y reconoce trayectorias desde una lógica de respeto y construcción conjunta.
- Logrado: el saber de la persona se interpreta vinculado significativamente con lo que propone el currículum; existe una correspondencia hermenéutica entre el sentido del saber experiencial y los aprendizajes esperados, permitiendo su validación en clave situada.
- Logrado parcialmente: existe una correspondencia hermenéutica entre el saber de la persona y el currículum, pero se observa que falta profundizar o completar ciertos aspectos.

- No logrado: No se encuentra, por el momento, una correspondencia suficiente entre el saber expresado y lo que propone el currículum. Esto no implica una falta de valor del saber, sino una oportunidad para continuar el diálogo mediante la propuesta pedagógica.
- Módulo curricular correspondiente: indicar el nombre del módulo.
- Apreciaciones y consideraciones finales: aquí se registra si el módulo, ciclo o nivel fue validado en forma total, parcial o no fue validado, detallando los núcleos conceptuales y capacidades correspondientes, según los criterios de validación que se detallan a continuación.

Criterios de validación de la correspondencia hermenéutica

Criterio	Logrado	Parcialmente logrado	No logrado
Pertinencia del saber experiencial (individual, social y comunitario)	El saber experiencial individual, social y comunitario es pertinente y se corresponde con el módulo curricular.	El saber tiene cierta relación con el módulo, pero requiere mayor precisión o profundidad.	No se evidencia relación con los contenidos curriculares en las prácticas individuales y sociales.
Comprensión conceptual del saber experiencial	Demuestra comprensión conceptual de los saberes de la experiencia, en términos de contenidos del módulo.	La comprensión es incipiente; se perciben nociones intuitivas sin conexión con los contenidos curriculares.	No se identifica comprensión conceptual en relación con los contenidos curriculares.
Transferencia del saber a situaciones actuales	Aplica el saber en contextos de la vida cotidiana, de la comunidad, del trabajo o la participación social, con reflexión crítica.	Aplica el saber en contextos limitados, sin análisis suficiente o sin vínculo comunitario evidente.	No se evidencia aplicación significativa del saber en situaciones reales ni colectivas.
Identificación de nexos significativos	Interpreta conexiones en términos de finalidad, función, valores y contexto.	El vínculo es fragmentario, requiere acompañamiento pedagógico para profundizar.	No se establece correspondencia significativa.

Este momento puede pensarse como una zona de encuentro entre lo que cada persona ha vivido y lo que ha compartido en comunidad, con lo que la escuela puede ofrecer para profundizar, ampliar o transformar. La validación se convierte así en una pedagogía del reconocimiento colectivo, donde la experiencia deja de ser solitaria para convertirse en saber compartido.

Cuando los saberes de la experiencia no se corresponden directamente, sino en forma parcial con los módulos curriculares, los educadores diseñan una propuesta pedagógica como alternativa para continuar el proceso de validación.

Propuesta pedagógica

La elaboración de una propuesta pedagógica personalizada y situada se activa cuando no se presenta una correspondencia hermenéutica. Esta propuesta puede nacer de los intereses y experiencias no solo individuales, sino también de saberes socialmente compartidos, vinculados con territorios, oficios, luchas o tradiciones.

El desarrollo de la propuesta pedagógica –personalizada o grupal– articula los saberes construidos en la experiencia con las capacidades y núcleos conceptuales a fortalecer/desarrollar del módulo curricular correspondiente (según el Cuadro N.º 4: Esquema para la validación de conocimientos y capacidades: apreciaciones y consideraciones finales).

La planificación del proyecto debe definir si se orientará a un módulo, un ciclo o al nivel primario, de acuerdo con el diseño curricular de cada jurisdicción. La propuesta RAS puede estructurarse a partir de los siguientes componentes:

- Fundamentación.
- Enunciado y caracterización del contexto problematizador.
- Definición de la situación problemática.
- Capacidades específicas.
- Núcleos conceptuales.
- El desarrollo de las actividades.
- Reflexión metacognitiva del Proyecto RAS.
- Instrumento de evaluación.
- Calendarización de los componentes.
- Referencias bibliográficas.
- Informe final (puede utilizarse un modelo de rúbrica).

De este modo, el proyecto RAS articula lo vivido con lo curricular y permite construir una propuesta situada y significativa. A partir de su desarrollo, se habilita el segundo momento del dispositivo: la acreditación de saberes, donde aquello reconocido encuentra una forma institucional y colectiva de validación de los saberes en el ámbito escolar.

⇒ 3.3. Segundo momento: Acreditación de saberes

Este segundo momento del dispositivo RAS es más que un trámite. Es una condensación de lo recorrido, lo sentido y lo compartido. Es el punto en que lo vivido por cada joven o persona adulta encuentra una forma de ser nombrado y afirmado dentro del mundo escolar, no solo desde los núcleos conceptuales y capacidades curriculares, sino desde los sentidos vitales que esos saberes portan.

Acreditar no es simplemente validar contenidos. Es reconocer públicamente que esos saberes existen, valen, cuentan, y han sido adquiridos en los caminos múltiples de la vida, en los territorios, oficios, luchas, afectos y búsquedas. Supone mirar al conjunto de capacidades puestas en juego, y dar testimonio del trayecto realizado. Esta es, en efecto, una práctica de justicia educativa.

A partir del proceso de validación realizado, se vuelve posible acreditar formalmente aquellos saberes reconocidos vinculados a módulos, ciclos o niveles de la EPJA. Esta acreditación no sólo consolida lo recorrido, sino que habilita el paso al tercer momento, el de la certificación, en el cual la institución da forma oficial a lo que fue colectivamente reconocido.

Para dar sustento a esta etapa, se elabora un Acta de Acreditación, en la que se deja constancia de los módulos, ciclos o nivel acreditados, junto con las capacidades y núcleos conceptuales correspondientes, de acuerdo con la normativa jurisdiccional correspondiente.

Este documento es simultáneamente técnico y simbólico, es un acto de escritura que registra y celebra el reconocimiento alcanzado. Esta acta respalda y fundamenta la posterior certificación.

La firma del Acta por parte de los docentes, los directivos y los propios estudiantes es un acto institucional de validación mutua, donde la escuela, en vez de imponer un saber, abre sus puertas para alojar y legitimar otros saberes.

⇒ 3.4. Tercer momento: Certificación de saberes

La certificación es el acto institucional que sanciona lo que ya fue reconocido, validado y acreditado en el encuentro entre los saberes de la vida y los lenguajes del currículum en el proceso RAS. Es un acto de justicia simbólica y efectiva.

A partir del portafolio construido por los educadores –que da cuenta del proceso recorrido, de sus sentidos, tensiones y aprendizajes– la institución educativa documenta formalmente los resultados del reconocimiento y acreditación de saberes, siguiendo los lineamientos de la Resolución CFE N.º 490/25.

La documentación resultante del proceso RAS se incorporará al Legajo Escolar de cada estudiante como registro oficial y permanente, garantizando trazabilidad o seguimiento institucional documentado, validez normativa y del proceso de reconocimiento pleno de los saberes acreditados a lo largo de su trayectoria educativa.

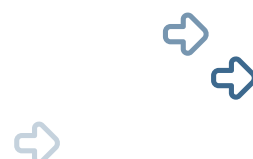
La certificación no se limita a señalar si una persona “aprobó” un módulo o un ciclo: es también la afirmación de que ese trayecto, vivido con esfuerzo y memoria, merece ser nombrado con las palabras de la escuela sin perder la voz propia.

La Ley de Educación Nacional y las resoluciones federales (como la Resolución CFE 118/10) habilitan diversas formas de certificación que reconocen la especificidad de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Así, se pueden otorgar:

- Constancias por módulos aprobados, con la misma validez que las asignaturas convencionales.
- Certificados de ciclo, como el de alfabetización o formación integral para el nivel primario.
- Certificado de Estudios Primarios (en casos de terminalidad).

Cada jurisdicción tiene la posibilidad de establecer normativas específicas que acompañen, homologuen y fortalezcan estos reconocimientos, cuidando que se integren plenamente al sistema educativo como parte legítima y vital.

Porque certificar no es cerrar una etapa, sino abrir otras: nuevas búsquedas, otros desafíos, trayectos educativos y proyectos que brotan desde lo propio legitimado, con la fuerza de lo nombrado y reconocido.



4.

Fase 3. Nuevo itinerario y trayecto educativo



➡ Sentidos y objetivos

El recorrido realizado hasta aquí –como parte del proceso educativo de jóvenes y adultos– tiene la expresa intencionalidad de evitar la desarticulación del proceso de reconocimiento y acreditación de saberes con el diseño e implementación de los nuevos itinerarios y trayectos educativos.

De esta manera, las dos fases que anteceden a ésta se constituyen en su punto de partida. Esto quiere decir que el proyecto educativo comprende todas las fases de este dispositivo a fin de establecer una propuesta educativa articulada, pertinente y en correspondencia con lo que cada sujeto sabe, ahora indagado, identificado y valorado, así como validado, acreditado y certificado.

A partir del proceso de reconocimiento y acreditación de saberes realizado, se prevé un trabajo conjunto del coordinador de la acreditación con el equipo docente para diseñar el itinerario formativo correspondiente en relación con la trayectoria educativa de los jóvenes y adultos y, de esta forma, traducirlo en un contrato pedagógico adecuado y flexible, susceptible de ser apropiado por los sujetos de la EPJA.

Esta Fase 3 no representa un cierre, sino una apertura. Una puerta que se abre hacia la continuidad del proceso formativo, a partir de lo recorrido, reconocido y resignificado. Se trata de acompañar la construcción de nuevos trayectos educativos y vitales, sostenidos en los saberes validados, pero también en los sueños, necesidades, intereses y territorios de cada participante.

Estos nuevos itinerarios no son rutas preestablecidas, sino caminos en diálogo, cocreados entre los participantes, el equipo pedagógico y las instituciones. Pueden expresarse como continuidad académica en la EPJA, Formación Profesional o Nivel Superior, experiencias formativas en sus comunidades, proyectos socio productivos, activación de espacios culturales, entre otros. Lo importante es que respondan a una lógica de sentido y deseo personalizada y situada.

Esta Fase 3 implica reconocer el derecho de todas las personas a seguir aprendiendo, no desde la carencia, sino desde la potencia de sus saberes ya reconocidos. Es una invitación a caminar con otros ritmos, otras formas, otros mundos posibles. Así, el RAS se convierte en un punto de inflexión para abrir nuevas búsquedas, fortalecer pertenencias, y expandir horizontes personales y colectivos.

En el Documento Lineamientos RAS afirmamos que el recorrido realizado hasta aquí –como parte del proceso educativo de jóvenes y adultos– tiene la expresa intencionalidad de evitar la

desarticulación del proceso de reconocimiento y acreditación de saberes con el diseño e implementación de los nuevos itinerarios y trayectos educativos.

En ese sentido, la tercera Fase del proceso RAS no cierra una etapa: la transforma. Aquí el reconocimiento de saberes se convierte en puente hacia un nuevo trayecto educativo. Es el momento de mirar hacia adelante, de imaginar posibilidades y de trazar un itinerario institucional personalizado que contemple los intereses, las potencialidades y las condiciones vitales y laborales de cada estudiante.

A partir del trabajo realizado en las dos fases anteriores se construye, en diálogo con el estudiante, una propuesta acerca del itinerario o continuidad de su trayectoria educativa para que pueda conocer las posibilidades que se le presentan. Se trata de planificar su futuro, de establecer un contrato pedagógico adecuado que pueda ser apropiado por el sujeto.

Esta propuesta puede implicar la continuidad en niveles formales (como completar o concluir la educación primaria o ingresar o finalizar la secundaria), la participación en talleres comunitarios, la vinculación con programas de formación profesional, o la posibilidad de continuar los estudios superiores.

Este momento requiere una cuidadosa mirada estratégica por parte del equipo docente: acompañar, orientar, vincular con redes, eliminar barreras, abrir puertas. El sistema debe estar al servicio de las personas, y no al revés.

El nuevo itinerario se registra institucionalmente, se documenta con la misma dignidad con la que se narra. No es solo una inscripción burocrática, sino una afirmación de derecho: “aquí estoy, aquí sigo, y tengo historia, presente y futuro para compartir”.

*Cuando terminamos la propuesta, me preguntaron:
¿Y ahora qué te gustaría hacer? Nunca me lo habían
preguntado así.*

*Me sentí parte de algo. Me propusieron seguir
estudiando, terminar la primaria, y después quizá la
secundaria. Por primera vez sentí que no era tarde,
que todavía había camino, y que ese camino también se
podía construir conmigo.*

Estudiante de experiencia RAS en La Pampa

5.

Condiciones institucionales de viabilidad



El Reconocimiento y Acreditación de Saberes (RAS) requiere condiciones institucionales sólidas que permitan el recorrido educativo y vital de los estudiantes, especialmente en contextos de diversidad y desigualdad en la educación de jóvenes y adultos.

Para que un proceso de RAS sea viable, la institución debe garantizar marcos flexibles y contextualizados que permitan identificar, valorar y certificar saberes adquiridos por fuera del sistema educativo formal. Esto exige una disposición institucional a reconocer la legitimidad de los saberes producidos en el trabajo, la vida cotidiana, la comunidad o trayectorias educativas interrumpidas.

Es importante contar con un equipo pedagógico consustanciado con la tarea y capacitado, que comprenda que el RAS no es una estrategia de convalidación automática, sino un proceso riguroso que requiere escucha, análisis, acompañamiento y construcción colectiva. Esto implica revisar marcos curriculares y generar instrumentos adaptados, como entrevistas, portafolios, relatos de experiencias, actividades de evaluación contextualizadas, entre otros.

También se vuelve fundamental planificar una agenda institucional para el desarrollo del proceso, con tiempos organizados y sistematizados: espacios para entrevistas iniciales, momentos de trabajo entre el equipo docente para construir acuerdos de acreditación, jornadas de formación interna y tiempos para el acompañamiento personalizado de los estudiantes.

La Interinstitucionalidad también puede jugar un rol estratégico: articular con organismos gubernamentales, otras modalidades del sistema educativo, universidades, centros de formación profesional y organizaciones comunitarias puede facilitar el acceso a dispositivos de evaluación, certificación y formación continua para quienes transitan por el proceso de RAS.

Por último, se requiere una clara decisión política nacional, jurisdiccional e institucional para legitimar y sostener la identidad del RAS como propuesta pedagógica. Esto implica dejar de concebirlo como algo excepcional o externo al currículum y comenzar a integrarlo como parte de un enfoque educativo más amplio, centrado en las trayectorias reales de los estudiantes, el derecho a la educación y la justicia curricular.

Condición Institucional	Descripción
Decisión política y compromiso institucional	Inclusión del RAS como parte de la identidad educativa institucional y no como un proceso excepcional o paralelo.
Articulación interinstitucional	Vinculación con otras instituciones (universidades, centros de formación, organismos estatales, otras modalidades del sistema educativo) para fortalecer la validación y continuidad educativa de los saberes.
Tiempos institucionales definidos	Planificación de jornadas, entrevistas, evaluaciones, espacios de seguimiento y trabajo colaborativo entre docentes.
Marco pedagógico flexible y contextualizado	Permite reconocer validar y acreditar saberes adquiridos en ámbitos formales, informales y no formales (trabajo, capacitaciones, vida cotidiana, experiencias comunitarias), en relación con el Diseño Curricular Modular.
Equipo docente capacitado	Formación específica para abordar el RAS con criterios pedagógicos sólidos, evitando la convalidación automática y promoviendo una mirada integral de los saberes.
Instrumentos adaptados de evaluación	Uso de entrevistas, portafolios, relatos, observaciones, tareas contextualizadas, etc., adecuados a las trayectorias de los estudiantes.
Condición didáctica/pedagógica	Conocimiento por parte de los estudiantes de esta tarea, con el propósito de involucrarlos en su propio aprendizaje y dar sentido al dispositivo RAS.



Normativa específica }

- Ley de Educación Nacional 26206
- Resolución CFE N.º 118/10
- Resolución CFE N.º 254/15
- Resolución CFE N.º 490/25



Referencias bibliográficas }

- Bruner, J. (1999). *La educación puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor ediciones. Madrid, España.
- Castro, V. y Rivarola, M. (1998). *Manual de capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la metodología de la investigación cualitativa*. Universidad Gerardo Barrios. Ed. El Salvador.
- Drolas, A. (2018). "Antecedentes y fundamentos para la construcción de una política de acreditación de los saberes del trabajo", en Donya, M. y Camacho, M (comps.). *La acreditación de saberes en Uruguay. Debates y perspectivas*. OEI, Montevideo, Uruguay.
- Expósito Verdejo, M. (2003). *Diagnóstico Rural Participativo. Una guía práctica*.
En: https://biblioteca.clacso.edu.ar/Republica_Dominicana/ccp/20120731033315/diagrural.pdf
- Spinosa, M. (2007) "El análisis del saber en el trabajo". Ponencia presentada en el Vº Congreso latinoamericano de sociología del trabajo, del 18 al 20 de abril de 2007. Montevideo, Uruguay.
- Terigi, F. (2014) Lo mismo no es lo común. La escuela común, el curriculum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común.
En: <https://ifdmoreno-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/terigi-lo-mismo-no-es-lo-comun.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Edisa Editorial. Barcelona, España.

Dirección Nacional de Educación Básica Obligatoria

Sebastián Vázquez

Coordinación de Modalidades Educativas

Melania Ottaviano

Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

En colaboración con los equipos técnico-pedagógicos de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de las jurisdicciones que conformaron la Mesa de Trabajo RAS 2025: Buenos Aires, Catamarca, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Chaco, Chubut, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Neuquén, Río Negro, Salta, San Juan, San Luis, Santiago del Estero, Tierra del Fuego y Tucumán.

**Equipo de producción gráfico editorial
de la Subsecretaría de Políticas e Innovación Educativa**

Diseño de tapa e interior: Nicolás Del Colle

Armado: Natalia Suárez Fontana

Ilustración: Bruno Ursomarzo

Corrección de estilo: Gabriel Giamello

Coordinación general y edición: Laura Gonzalez

Material de distribución gratuita.

