



CONSTRUYENDO LA EDUCACIÓN

PERMANENTE DE

JÓVENES Y ADULTOS

LOS IRRENUNCIABLES
DE LA MODALIDAD

2026

Autoridades:

Gobernador:

Sr Juan Pablo Valdez

Ministra de Educación:

Profesora y Contadora Ana Miño

Subsecretario de Gestión Educativa:

Dr. Julio de la Cruz Navías

Directora de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Mgter.Sonnia Gracia de Millan.

Autor :

Lic. Guillermo J. Costa Hassan



ÍNDICE

Presentación:	5
Sobre la relación entre los irrenunciables.....	5
Sobre el orden de presentación:.....	6
1. Reconocimiento del sujeto joven y adulto y de su trayectoria:.....	7
Sentido:	7
Fundamentación:	7
Desarrollo:	8
Ejemplos.:	9
2. Flexibilidad y acompañamiento de las trayectorias educativas:.....	10
Sentido:	10
Fundamentación:.....	10
Desarrollo:	11
Ejemplos:	12
3. Centralidad del diseño curricular modular:	14
Sentido:	14
Fundamentación.:	14
Desarrollo.:	15
Ejemplos:	16
4. Enseñanza situada: problematización y contextualización.....	17
Sentido.:	17
Fundamentación:	17
Desarrollo:	18
Ejemplos:	19
5. Desarrollo de capacidades como organizador de la enseñanza:	21
Sentido. :	21
Fundamentación:	21
Desarrollo:	22
Ejemplos.....	23
6. Evaluación formativa, en proceso y centrada en capacidades:	25
Sentido.....	25
Fundamentación	25
Desarrollo:	27
Ejemplos	28



ÍNDICE

7. Integración de campos de conocimiento y núcleos conceptuales.:	30
Sentido:.....	30
Fundamentación:	30
Desarrollo:.....	31
Ejemplos:	32
8. El proyecto como instancia de integración y no como evaluación final:	34
Sentido:	34
Fundamentación.:	34
Desarrollo.:	35
Ejemplos:	36
9. Trabajo autónomo como instancia pedagógica.....	38
Sentido.:	38
Fundamentación:	38
Desarrollo:	39
Ejemplos:	41
10. Responsabilidad institucional y trabajo docente articulado.....	43
Sentido. :	43
Fundamentación:	43
Desarrollo.:	44
Ejemplos:	45
11. Contrato pedagógico como acuerdo de enseñanza, aprendizaje y evaluación:	47
Sentido:	47
Fundamentación:	47
Desarrollo:	48
Ejemplos:	49
A modo de cierre:	51

Presentación

Este documento organiza, en forma de principios pedagógicos y criterios de trabajo, aquellos aspectos que resultan indispensables para que una propuesta educativa se reconozca efectivamente como propia de la modalidad EPJA. Se presenta como una base de trabajo para su posterior revisión y desagregación en criterios observables, indicadores y ejemplos de prácticas.

La selección recupera los principios que atraviesan los lineamientos curriculares de la modalidad y los acuerdos construidos en torno a la propuesta de Educación Secundaria EPJA: reconocimiento del sujeto joven y adulto, organización modular, problematización y contextualización, desarrollo de capacidades, integración de campos de conocimiento, evaluación formativa y en proceso, contrato pedagógico, trabajo autónomo y acompañamiento de trayectorias.

Elegimos el término “irrenunciables” para referirnos a estos principios constitutivos de la modalidad porque, si renunciamos a alguno de ellos, podemos seguir teniendo una propuesta educativa, pero ya no necesariamente estaremos construyendo la propuesta de EPJA que estamos definiendo. En este sentido, los irrenunciables expresan aquello que consideramos necesario preservar para sostener el sentido y la identidad pedagógica de la modalidad.

Sobre la relación entre los irrenunciables

Si bien estos aspectos que definimos como “irrenunciables” se presentan organizados en distintos ejes temáticos para facilitar su lectura y análisis, no deben entenderse como dimensiones independientes ni como componentes que puedan o deban abordarse de manera aislada.

A lo largo del documento se podrá observar que cada uno de ellos se relaciona de manera permanente con los demás. La centralidad del estudiante adulto, el desarrollo de capacidades, la contextualización, la problematización, la organización modular, la integración de saberes y la evaluación, entre otros aspectos, se articulan y se condicionan mutuamente en la construcción de una propuesta educativa coherente con las características y propósitos de la EPJA.

Por eso, cada irrenunciable aporta una mirada particular sobre la propuesta, pero adquiere su verdadero sentido en relación con los demás. No se trata de cumplir una serie de requisitos independientes, sino de construir una propuesta en la que estas dimensiones interactúen y se sostengan mutuamente.

La separación en ejes responde a una necesidad de organización del documento; la propuesta pedagógica, en cambio, se construye desde la interacción entre ellos.

Sobre el orden de presentación

El orden en que se presentan los irrenunciables no establece una relación de prelación ni supone que algunos sean más importantes que otros. Se propone como una secuencia narrativa, que permite recorrer progresivamente distintos aspectos de una misma concepción pedagógica: desde el reconocimiento del sujeto y su trayectoria, pasando por las decisiones curriculares y de enseñanza, hasta las formas de evaluación, articulación y organización institucional que permiten concretarla.

Esta forma de presentación tampoco implica que la implementación deba seguir necesariamente el mismo recorrido. Los irrenunciables se ponen en juego simultáneamente y se retroalimentan en la práctica, porque forman parte de una única propuesta educativa.

En este sentido, es posible encontrar similitudes, reiteraciones o referencias a situaciones semejantes en los ejemplos de distintos apartados. Esto no constituye una repetición accidental, sino que responde a la propia naturaleza de la propuesta: una propuesta única, modular y sistémica, en la que una misma situación puede poner en juego diferentes principios de manera simultánea.

Los ejemplos buscan, por lo tanto, iluminar cada irrenunciable desde una perspectiva particular, sin perder de vista que en la práctica las decisiones pedagógicas no se presentan fragmentadas en ejes, sino integradas en una misma experiencia educativa.



1. Reconocimiento del sujeto joven y adulto y de su trayectoria

Sentido

La EPJA reconoce que cada estudiante construye su trayectoria educativa en relación con su historia personal, sus experiencias, sus responsabilidades, sus saberes, sus intereses y las condiciones concretas en las que desarrolla su vida. Por ello, las trayectorias educativas no son necesariamente lineales ni homogéneas, y la propuesta institucional debe contemplar diferentes ritmos y formas de transitar el proceso educativo.

Reconocer la trayectoria implica considerar al estudiante como sujeto de aprendizaje y no únicamente desde su situación académica o desde aquello que aún no ha alcanzado. Supone conocer su recorrido, valorar sus aprendizajes y tomar decisiones pedagógicas que le permitan continuar avanzando.

Fundamentación

La modalidad EPJA se configura a partir de las características particulares de los sujetos jóvenes y adultos y de la diversidad de sus trayectorias. Los lineamientos de la modalidad plantean la necesidad de desarrollar propuestas flexibles, contextualizadas y capaces de reconocer las experiencias y saberes contruidos en diferentes ámbitos de la vida. También señalan la importancia de generar múltiples alternativas que permitan iniciar, retomar y sostener la educación formal atendiendo a las circunstancias concretas de cada estudiante.

En este marco, la discontinuidad en la asistencia no puede ser interpretada únicamente como una interrupción administrativa de la trayectoria. Cuando un estudiante deja temporalmente de asistir y luego retorna, su situación debe ser analizada desde el recorrido que efectivamente realizó y desde las capacidades que desarrolló, considerando qué necesita recuperar, fortalecer o continuar aprendiendo.

Reconocer las trayectorias, por lo tanto, implica asumir que la igualdad educativa no consiste en exigir a todos los estudiantes recorrer exactamente el mismo camino y al mismo tiempo, sino en garantizar las condiciones necesarias para que cada uno pueda avanzar en su trayectoria formativa.

Desarrollo

El reconocimiento de las trayectorias debe traducirse en decisiones concretas de enseñanza, acompañamiento y seguimiento.

Cuando un estudiante interrumpe su asistencia y posteriormente retorna, no se espera que simplemente recupere el ritmo del grupo ni que complete mecánicamente aquello que se desarrolló durante su ausencia para “ponerse al día”. Su regreso requiere reconocer el recorrido realizado, identificar los aprendizajes y capacidades desarrollados y determinar, a partir de ello, cómo continuar su trayectoria individual dentro de la propuesta. El grupo puede haber avanzado, pero el estudiante posee un recorrido individual que debe ser recuperado y valorado. El docente deberá identificar desde dónde resulta pedagógicamente pertinente continuar, considerando los aprendizajes y capacidades ya desarrollados y aquellos que requieren fortalecimiento.

Esto no significa que cada estudiante deba recibir una propuesta completamente diferente ni que se pierda el carácter grupal de la enseñanza. Significa que, dentro de una propuesta común, deben existir posibilidades de acompañar los diferentes ritmos de aprendizaje y las situaciones particulares que atraviesan las trayectorias.

Cuando una ausencia prolongada es prevista, pueden implementarse estrategias para sostener el vínculo pedagógico con el estudiante. En estos casos, el Trabajo Autónomo puede constituir una herramienta para dar continuidad al proceso educativo, siempre que las actividades estén vinculadas con la propuesta del módulo y tengan una intencionalidad pedagógica definida.

Es importante establecer, en este punto, una distinción: el Trabajo Autónomo no compensa ni reemplaza las horas de presencialidad. Se trata de dos instancias diferentes y complementarias, con propósitos diferentes.

La presencialidad tiene entre sus finalidades favorecer el encuentro entre docente, estudiante y grupo, la interacción, el intercambio de saberes, la construcción colectiva y la mediación pedagógica.

El Trabajo Autónomo ofrece otras oportunidades de aprendizaje y permite desarrollar progresivamente capacidades vinculadas con la autonomía, la organización del propio proceso de aprendizaje, la toma de decisiones y la independencia.

Por ello, ambas instancias deben ser pensadas desde sus propias intencionalidades y no como equivalentes que puedan intercambiarse.

Ejemplos

Ejemplo 1. Retorno después de una interrupción

Un estudiante deja de asistir durante varias semanas y retorna cuando el grupo ya avanzó en el módulo. La respuesta institucional no debería limitarse a entregarle todas las actividades realizadas durante su ausencia para que las complete y luego se incorpore al grupo. Se analiza qué capacidades logró desarrollar antes de la interrupción, qué aprendizajes necesita recuperar y cuáles son las condiciones para que pueda continuar su trayectoria.

Ejemplo 2. Ausencia prolongada prevista

Una estudiante informa que durante varias semanas no podrá asistir debido a una situación laboral. La institución acuerda una estrategia de acompañamiento que incluye propuestas de Trabajo Autónomo relacionadas con el módulo que está cursando y establece canales y momentos de comunicación para sostener el vínculo. Al regresar, se retoma el proceso a partir de su recorrido, sin considerar el Trabajo Autónomo como una sustitución de las horas presenciales.

Ejemplo 3. Diferentes ritmos dentro de un mismo módulo

Dos estudiantes participan de la misma situación problemática, pero uno requiere más tiempo para desarrollar una de las capacidades esperadas. Reconocer su trayectoria implica ofrecerle nuevas oportunidades para poner esa capacidad en juego y recibir retroalimentación, sin interpretar automáticamente que necesita "volver a empezar" el módulo.



2. Flexibilidad y acompañamiento de las trayectorias educativas

Sentido

La EPJA reconoce que las trayectorias educativas de jóvenes y adultos son diversas y que no todas se desarrollan de manera lineal, continua ni al mismo ritmo. Por eso, una propuesta centrada en el estudiante debe contemplar formas de acompañamiento y márgenes de flexibilidad que permitan sostener la trayectoria sin perder de vista las capacidades esperadas ni las condiciones de acreditación.

Flexibilizar no significa reducir las expectativas educativas ni eliminar las condiciones que estructuran la propuesta. Significa generar diferentes caminos y apoyos para que los estudiantes puedan alcanzar los propósitos establecidos, considerando las situaciones concretas que atraviesan y los saberes y capacidades con los que cuentan.

El acompañamiento de las trayectorias supone, entonces, reconocer tempranamente las dificultades, intervenir antes de que se conviertan en interrupciones y construir junto con el estudiante alternativas que permitan sostener su vínculo con la propuesta educativa.

Fundamentación

Las trayectorias de los estudiantes de EPJA están atravesadas por condiciones y responsabilidades que no necesariamente forman parte de la experiencia escolar tradicional: trabajo, responsabilidades familiares, cuidados, movilidad, situaciones económicas, cambios laborales y otras circunstancias que pueden afectar los tiempos y las formas de participación.

Reconocer esta realidad no implica considerar esas condiciones como un déficit del estudiante ni construir una propuesta de menor exigencia. Implica comprender que la igualdad educativa no consiste necesariamente en ofrecer a todos exactamente el mismo recorrido, sino en garantizar que todos tengan oportunidades reales de desarrollar las capacidades y alcanzar las condiciones de acreditación previstas.

La flexibilidad resulta especialmente necesaria en una modalidad en la que el estudiante adulto tiene una trayectoria vital previa y puede atravesar momentos de mayor o menor disponibilidad para sostener su participación. Una interrupción o una demora no debería traducirse automáticamente en el abandono definitivo de la trayectoria.

Por eso, el acompañamiento requiere seguimiento sistemático y capacidad de intervención pedagógica, evitando que las dificultades se detecten únicamente cuando el estudiante ya ha quedado fuera de la propuesta.

A su vez, la flexibilidad debe estar vinculada con criterios claros. No se trata de flexibilizar el propósito educativo, sino de flexibilizar, dentro del marco establecido, las estrategias, los apoyos y los recorridos que permitan alcanzarlo.

Desarrollo

Acompañar una trayectoria implica contar con información que permita conocer qué está ocurriendo con cada estudiante y tomar decisiones a tiempo.

Esto supone, entre otras acciones:

- realizar un seguimiento de la participación y del avance en las capacidades;
- identificar tempranamente situaciones que puedan dificultar la continuidad;
- establecer canales de comunicación que permitan conocer las dificultades que atraviesa el estudiante;
- ofrecer distintas estrategias y formas de acompañamiento;
- recuperar saberes y capacidades ya construidos para evitar recorridos innecesariamente reiterativos;
- generar oportunidades de revisión y fortalecimiento cuando una capacidad todavía no se evidencia;
- acordar alternativas cuando las condiciones personales del estudiante dificultan temporalmente su participación;
- sostener el vínculo educativo ante interrupciones, evitando que una discontinuidad implique automáticamente la pérdida de toda la trayectoria;
- y registrar los avances y acuerdos de manera que puedan ser retomados posteriormente.

La flexibilidad también implica distinguir entre una dificultad transitoria para sostener el recorrido y la ausencia de aprendizaje. Un estudiante puede atravesar un período de menor participación sin que ello signifique que haya perdido las capacidades desarrolladas o que deba comenzar nuevamente todo el proceso.



Del mismo modo, el acompañamiento no debe convertirse en una reducción permanente de las expectativas. Cuando se ofrece una alternativa, esta debe conservar el propósito educativo y permitir que el estudiante avance hacia las capacidades y condiciones de acreditación previstas.

Por eso, acompañar no es simplemente “dar más tiempo”. Puede significar modificar una estrategia, ofrecer otra situación para evidenciar una capacidad, recuperar un aprendizaje ya construido, reorganizar un recorrido, fortalecer un saber necesario o generar una instancia de apoyo que permita retomar el proceso.

El seguimiento de las trayectorias debe permitir pasar de una lógica reactiva —intervenir cuando el estudiante ya abandonó o está a punto de hacerlo— a una lógica preventiva y pedagógica, en la que la información disponible permita anticipar dificultades y construir respuestas oportunas.

Acompañar una trayectoria no es esperar que el estudiante pueda sostener por sí solo el recorrido previsto; es leer lo que ocurre durante el proceso y generar, a tiempo, las condiciones necesarias para que pueda continuar aprendiendo.

Ejemplos

Ejemplo 1: Una interrupción no implica comenzar de cero

Un estudiante debe interrumpir temporalmente su participación por una situación personal o familiar. Al retomar su trayectoria, el equipo recupera la información disponible sobre las capacidades ya evidenciadas y las condiciones de acreditación cumplidas.

En lugar de considerar que debe reiniciar el recorrido completo, se retoma desde el punto en el que se encontraba, identificando qué necesita fortalecer o completar.

Ejemplo 2: Cambiar el camino para sostener el propósito

Un estudiante tiene dificultades para evidenciar una capacidad mediante la situación inicialmente propuesta. A partir del seguimiento, el docente ofrece otra situación que permite movilizar los mismos saberes y poner en juego la capacidad desde otro camino.

La flexibilidad no modifica la capacidad esperada: modifica la estrategia para favorecer su desarrollo y evidencia.



Ejemplo 3: Recuperar lo que ya sabe

Al analizar la trayectoria de un estudiante, el docente identifica que algunos saberes y capacidades que se suponían pendientes ya habían sido desarrollados en experiencias anteriores.

En lugar de reiterar innecesariamente contenidos o situaciones, se recuperan esas evidencias y se propone avanzar hacia nuevos desafíos que permitan profundizar o complejizar lo que ya puede hacer.

Ejemplo 4: Anticiparse a una posible interrupción

El seguimiento permite advertir que un estudiante ha dejado de participar regularmente y presenta dificultades para sostener el recorrido. Antes de considerar la situación como abandono, el equipo establece contacto, conoce las circunstancias y acuerda con el estudiante una estrategia posible para sostener o retomar su trayectoria.

El acompañamiento ocurre antes de que la interrupción se convierta en desvinculación definitiva.

Ejemplo 5: Flexibilidad sin perder las condiciones

Un estudiante atraviesa durante algunas semanas una situación que limita su posibilidad de participar de determinadas instancias. El equipo analiza qué alternativas pueden ofrecerse dentro del marco de la propuesta, preservando las capacidades esperadas y las condiciones de acreditación.

La respuesta no consiste en eliminar las exigencias, sino en buscar una forma posible de sostener el recorrido sin perder el sentido educativo ni las condiciones establecidas.



3. Centralidad del diseño curricular modular

Sentido

El diseño curricular modular constituye una característica estructural de la propuesta de EPJA. El módulo no es una simple agrupación de contenidos ni una división administrativa del recorrido educativo, sino una unidad de sentido que organiza y articula el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la Educación Primaria de EPJA la trayectoria se estructura en tres ciclos (Alfabetización, Formación Integral, Formación por Proyectos) y cuatro módulos. En la Educación Secundaria, por su parte, el recorrido se organiza en seis módulos y dos ciclos (Básico y Orientado). Cada uno articula situaciones problemáticas, núcleos conceptuales, capacidades esperadas y propuestas de enseñanza que permiten abordar una realidad determinada desde los aportes de los diferentes campos de conocimiento.

Por ello, la propuesta pedagógica debe construirse desde la lógica del módulo y no desde la suma de las disciplinas que participan en él.

Fundamentación

La organización modular responde a la necesidad de ofrecer una propuesta educativa flexible, contextualizada y significativa para jóvenes y adultos. Los lineamientos de la modalidad, basados en la Resolución 118/10 CFE, definen al módulo como una unidad de sentido que organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente evaluables y con un importante grado de autonomía dentro de la estructura curricular.

Esta concepción modifica la manera tradicional de organizar la enseñanza. Los distintos campos de conocimiento conservan sus especificidades, pero sus aportes deben ponerse en relación para abordar las situaciones problemáticas y contribuir al desarrollo de las capacidades previstas.

En consecuencia, el módulo no puede reducirse a una suma de contenidos disciplinares ni a una sucesión de clases independientes. Su sentido se construye a partir de las relaciones entre los diferentes componentes curriculares y de la articulación del trabajo docente.

Las capacidades específicas constituyen, además, referencias directas para la evaluación y la acreditación de los módulos, mientras que los núcleos conceptuales funcionan como elementos centrales que deben ser profundizados y ampliados mediante los contenidos de los distintos campos.

Desarrollo

La centralidad del diseño curricular modular implica que la planificación, la enseñanza y la evaluación deben conservar como referencia la unidad de sentido del módulo.

Esto supone que, al planificar, los docentes no deberían partir exclusivamente de la pregunta “¿qué contenidos tengo que enseñar desde mi campo?”, sino también deben incluir preguntas como las siguientes:

- ¿Qué situación problemática organiza el módulo?
- ¿Qué capacidades esperamos que los estudiantes desarrollen?
- ¿Qué aportes de nuestro campo resultan necesarios para abordar esa situación?
- ¿Cómo se relacionan esos aportes con los de los demás campos?
- ¿Qué evidencias permitirán reconocer el desarrollo de las capacidades?
- ¿Cómo contribuye nuestra propuesta al proyecto integrador del módulo?

La especificidad de cada campo de conocimiento no desaparece. Por el contrario, se vuelve necesaria para enriquecer el abordaje de la situación problemática. Lo que cambia es el lugar que ocupa esa especificidad dentro de la propuesta: los conocimientos no se presentan como fines aislados, sino como herramientas para comprender, analizar y actuar frente a situaciones significativas.

Por esta razón, la articulación entre docentes y campos de contenido no debería producirse únicamente al momento de compartir una actividad o elaborar una producción conjunta. Debe existir una mirada común sobre el sentido del módulo, sus capacidades esperadas, sus núcleos conceptuales, las situaciones problemáticas que lo organizan y las evidencias que permitirán valorar los aprendizajes.

También implica evitar que cada campo avance con una secuencia propia que, aunque pueda resultar adecuada desde su disciplina, termine desconectándose del recorrido modular. La secuenciación de los contenidos debe estar al servicio del desarrollo de las capacidades y del abordaje de la situación problemática, y no convertirse en un recorrido disciplinar paralelo.

Del mismo modo, la evaluación debe conservar esta perspectiva. Si el módulo constituye una unidad de sentido, las evidencias de aprendizaje no deberían limitarse a comprobar la apropiación aislada de contenidos de cada campo, sino permitir reconocer cómo los estudiantes movilizan esos conocimientos para desarrollar las capacidades esperadas.

Ejemplos

Ejemplo 1. Contenidos aislados

En un módulo se propone abordar una problemática relacionada con el trabajo. Un docente desarrolla los contenidos de su campo siguiendo exclusivamente una secuencia temática propia, sin establecer relaciones con la situación problemática ni con los aportes de los demás campos. Aunque los contenidos sean pertinentes, la propuesta pierde parte del sentido modular porque el campo funciona como una asignatura independiente dentro del módulo.

Ejemplo 2. Un aporte disciplinar al servicio del módulo

Frente a una situación problemática vinculada con el acceso al empleo, el campo de Matemática aporta herramientas para interpretar información estadística, porcentajes o gráficos. Esos conocimientos no se trabajan como un tema aislado, sino porque permiten analizar una dimensión concreta de la problemática y desarrollar capacidades vinculadas con la interpretación y el análisis de información.

Ejemplo 3. Articulación entre campos

Una situación problemática vinculada con las condiciones laborales puede requerir aportes de distintos campos: conceptos económicos para comprender el mercado de trabajo, conocimientos jurídicos para analizar derechos laborales, herramientas de Lengua para interpretar y producir textos, y aportes de otros campos para analizar dimensiones sociales o históricas. Cada campo mantiene su especificidad, pero los aportes adquieren sentido en relación con una problemática común.

Ejemplo 4. El proyecto integrador

El proyecto integrador no debería aparecer al final del módulo como una actividad adicional que cada estudiante realiza después de haber “terminado los contenidos”. Debe constituirse progresivamente a partir del trabajo realizado durante el módulo, recuperando los conocimientos y capacidades desarrollados en las distintas propuestas.



4. Enseñanza situada: problematización y contextualización

Sentido

La enseñanza en la EPJA debe partir de situaciones significativas para los estudiantes y de problemáticas que permitan poner en diálogo sus experiencias y saberes con los conocimientos escolares. Situar la enseñanza no significa solamente contextualizar ejemplos o relacionar ocasionalmente un contenido con la vida cotidiana, sino construir propuestas en las que la realidad constituya un punto de partida para preguntar, analizar, comprender y producir nuevos conocimientos.

La problematización permite transformar una situación de la realidad en una oportunidad de aprendizaje. Supone formular preguntas, identificar diferentes dimensiones de una situación, reconocer perspectivas diversas y movilizar conocimientos para construir interpretaciones y posibles respuestas.

La contextualización, por su parte, permite que aquello que se enseña adquiera sentido en relación con las condiciones concretas en las que viven los estudiantes: sus ámbitos laborales, familiares, comunitarios, territoriales, culturales y sociales.

Contextualizar no significa solamente relacionar lo aprendido con la vida cotidiana; significa generar un diálogo en el que los saberes y capacidades de los estudiantes permitan comprender, cuestionar e interpelar su realidad, al mismo tiempo que los nuevos conocimientos amplían y transforman esas posibilidades.

Fundamentación

La EPJA reconoce que los jóvenes y adultos llegan a la institución con experiencias y saberes contruidos en diferentes ámbitos de su vida. La enseñanza debe generar puentes entre esos saberes y el conocimiento escolar, sin establecer una relación de subordinación en la que uno simplemente reemplace al otro. El diálogo entre experiencia y conceptualización permite construir y resignificar nuevos conocimientos.

Esta perspectiva resulta coherente con la organización curricular modular, en la que las situaciones problemáticas permiten articular los aportes de los diferentes campos de conocimiento y orientar el desarrollo de las capacidades esperadas.

Por eso, contextualizar no equivale a “hacer más cercano” un contenido que ya fue definido de manera independiente. Implica reconocer qué saberes y capacidades contruidos por los



estudiantes —a partir de sus experiencias de vida, de sus aprendizajes previos y de los conocimientos desarrollados a lo largo de su trayectoria educativa— se ponen en juego frente a una situación, cómo esos saberes dialogan con su realidad cotidiana y qué nuevos conocimientos, capacidades y preguntas pueden construirse a partir de ese encuentro.

La contextualización supone, entonces, un diálogo entre los saberes que los estudiantes ya poseen, los conocimientos que la propuesta educativa pone a disposición y las situaciones de su realidad que pueden ser comprendidas, problematizadas o transformadas a partir de ese encuentro.

La problematización también evita que la experiencia del estudiante sea utilizada únicamente como ilustración de contenidos previamente establecidos. La experiencia constituye un punto de partida que puede ser interrogado, contrastado, enriquecido y resignificado mediante el conocimiento escolar.

Desarrollo

Una enseñanza situada requiere que las situaciones problemáticas tengan un lugar real en la propuesta y no funcionen solamente como una introducción atractiva para luego pasar a una enseñanza desvinculada de ellas.

Al planificar un módulo, los equipos docentes deberían poder identificar:

- qué situación o conjunto de situaciones se pretende problematizar;
- por qué esa situación resulta significativa y pertinente para los estudiantes;
- qué preguntas permite formular;
- qué conocimientos de los diferentes campos son necesarios para comprenderla;
- qué capacidades pueden desarrollarse a partir de su abordaje;
- qué producciones o evidencias permitirán reconocer esos aprendizajes.

La situación problemática no necesita ser una experiencia que todos los estudiantes hayan vivido. Su pertinencia puede surgir de situaciones presentes en el territorio, en el mundo laboral, en la comunidad, en los medios de comunicación, en las relaciones sociales o en otros ámbitos que formen parte de su realidad.

Tampoco se trata de buscar siempre problemas “cercaños” en sentido geográfico o personal. Una situación puede ser significativa porque permite comprender una realidad que afecta a la comunidad, cuestionar una idea instalada, analizar una problemática social o tomar posición frente a diferentes perspectivas.

El trabajo docente consiste en acompañar ese proceso de problematización y aportar los conocimientos necesarios para que los estudiantes puedan avanzar desde sus primeras interpretaciones hacia explicaciones más complejas y fundamentadas.

Esto implica evitar dos extremos:

Partir de la experiencia sin avanzar hacia la conceptualización.

La clase puede recuperar muchas experiencias de los estudiantes, pero si estas no son interrogadas y enriquecidas mediante nuevos conocimientos, la enseñanza corre el riesgo de quedar reducida al intercambio de opiniones.

Presentar los conceptos sin relación con la problemática.

También puede ocurrir que se desarrollen contenidos pertinentes pero que luego los estudiantes no tengan oportunidades de utilizarlos para comprender la situación que dio sentido al módulo.

Una enseñanza situada busca justamente ese movimiento entre realidad, experiencia, conocimiento y reflexión.

Ejemplos

Ejemplo 1. Más que un ejemplo cotidiano

Si se aborda el concepto de inflación, no alcanza con mencionar que “los precios aumentaron en el supermercado”. Una enseñanza situada puede partir de una situación problemática vinculada con cómo una familia organiza sus ingresos frente a cambios en los precios, analizar diferentes datos, comparar períodos, interpretar información y discutir las distintas explicaciones posibles. El concepto económico aparece como una herramienta necesaria para comprender la situación.

Ejemplo 2. Experiencia y conceptualización

Un estudiante relata su experiencia trabajando informalmente y plantea que “siempre fue así”. La propuesta no debería limitarse a validar su experiencia ni tampoco descartarla. Puede convertirse en una oportunidad para analizar conceptos vinculados con trabajo registrado y no registrado, derechos laborales, condiciones de empleo, relaciones económicas y transformaciones históricas, permitiendo que la experiencia inicial sea revisada y enriquecida.

Ejemplo 3. Una problemática que no todos vivieron

Una situación problemática puede referirse a la gestión de residuos en la comunidad. Aunque no todos los estudiantes participen directamente de esa actividad, la problemática puede permitir analizar hábitos de consumo, impacto ambiental, políticas públicas, información estadística,

responsabilidades ciudadanas y alternativas de intervención. La situación es situada porque se vincula con una realidad concreta y permite movilizar diferentes conocimientos.

Ejemplo 4. Una pregunta que abre el aprendizaje

En lugar de comenzar una propuesta con “Hoy vamos a estudiar los derechos laborales”, puede plantearse una situación como: “Una persona trabaja desde hace varios años sin estar registrada y considera que, como siempre aceptó esas condiciones, no tiene derecho a reclamar. ¿Qué elementos habría que conocer para analizar esta situación?”.

La pregunta no reemplaza los contenidos jurídicos, económicos o sociales: los vuelve necesarios para poder comprender y fundamentar una respuesta.



5. Desarrollo de capacidades como organizador de la enseñanza

Sentido

En la EPJA, la enseñanza se estructura en función de las capacidades que se espera que los estudiantes desarrollen y puedan evidenciar en situaciones concretas.

Las capacidades expresan aquello que se busca que los estudiantes puedan hacer con los saberes que construyen: comprender, analizar, resolver problemas, tomar decisiones, argumentar, comunicar, trabajar con otros y actuar con creciente autonomía, entre otras posibilidades.

Por eso, las capacidades orientan las decisiones de enseñanza: qué situaciones proponer, qué saberes poner a disposición, qué actividades desarrollar y qué producciones o actuaciones permitirán reconocer los avances de los estudiantes.

Esto no supone dejar de enseñar contenidos. Por el contrario, los contenidos constituyen saberes necesarios para el desarrollo de las capacidades, pero su selección y abordaje adquieren sentido en función de las capacidades que se espera desarrollar.

Fundamentación

La educación de jóvenes y adultos reconoce que los estudiantes llegan a la propuesta educativa con saberes, experiencias y capacidades construidas a lo largo de sus trayectorias de vida, laborales, familiares, sociales y educativas. La enseñanza parte de esos saberes y genera nuevas oportunidades para ponerlos en juego, ampliarlos, resignificarlos y articularlos con otros conocimientos.

Las capacidades, a su vez, no se desarrollan en ausencia de saberes. Comprender una situación, resolver un problema, argumentar una posición o tomar una decisión requiere conocimientos, procedimientos y estrategias que permitan hacerlo. Por eso, una enseñanza centrada en capacidades no implica reducir la importancia de los contenidos, sino integrarlos en propuestas que permitan movilizarlos de manera significativa.

Desde esta perspectiva, enseñar supone tomar decisiones acerca de qué saberes resultan necesarios para que los estudiantes puedan avanzar en las capacidades esperadas y en qué situaciones tendrán oportunidades concretas de ponerlas en juego y evidenciarlas.



Desarrollo

Organizar la enseñanza desde las capacidades implica que, al diseñar una propuesta, el docente pueda preguntarse:

- **¿Qué capacidad se espera desarrollar?**
- **¿Cómo podrá evidenciarse esa capacidad en lo que el estudiante hace?**
- **¿Qué situación permitirá ponerla en juego?**
- **¿Qué saberes necesitan los estudiantes para abordar esa situación?**
- **¿Qué saberes y capacidades construidos previamente pueden recuperarse?**
- **¿Qué actividades ofrecerán oportunidades reales para desarrollar y movilizar la capacidad?**
- **¿Qué intervenciones docentes favorecerán ese desarrollo?**
- **¿Qué producciones, decisiones, procedimientos o actuaciones permitirán reconocer los avances?**

Esto supone que los contenidos no se seleccionen como una lista independiente de aquello que se espera que los estudiantes puedan hacer. Los saberes se ponen en juego, se relacionan y se profundizan en función de las capacidades que se busca desarrollar.

Del mismo modo, una actividad no adquiere valor pedagógico solamente por permitir “trabajar un contenido”. Su sentido está dado por las capacidades que permite movilizar y por las oportunidades que ofrece para que el estudiante avance y pueda evidenciarlas.

El desarrollo de capacidades requiere, además, propuestas sostenidas y progresivas. Una capacidad no se construye a partir de una única actividad, sino mediante **múltiples oportunidades para ponerla en juego en situaciones diversas, revisar las estrategias utilizadas, recibir retroalimentación y avanzar hacia mayores niveles de autonomía.**

Ejemplos

Ejemplo 1: Interpretar información

En lugar de abordar los porcentajes únicamente mediante ejercicios descontextualizados, se propone analizar la variación del precio de productos de consumo cotidiano. Los estudiantes obtienen los datos, los comparan, calculan porcentajes, interpretan la información y elaboran explicaciones.

Los conocimientos matemáticos y económicos se ponen en función del desarrollo de la capacidad de interpretar información y utilizarla para comprender una situación.

Ejemplo 2: Argumentar

Ante una problemática ambiental, los estudiantes analizan diferentes posiciones, consultan información y construyen una postura fundamentada.

Los conceptos trabajados no constituyen un fin por sí mismos: se los selecciona y utiliza para que los estudiantes puedan argumentar, fundamentar una posición y considerar perspectivas diferentes.

Ejemplo 3: Resolver problemas y tomar decisiones

Frente a una situación vinculada con la organización de la economía familiar, los estudiantes analizan ingresos y gastos, identifican prioridades, comparan alternativas y justifican posible decisión.

Los saberes matemáticos y económicos se articulan para desarrollar y evidenciar capacidades de análisis, resolución de problemas y toma de decisiones, complementados con la capacidad de comunicar estas decisiones.

Ejemplo 4: Comunicar

En una propuesta vinculada con el mundo laboral, los estudiantes analizan una búsqueda laboral concreta y elaboran un currículum adecuado a ese propósito.

Los conocimientos sobre escritura, organización de la información y comunicación se ponen en función de que el estudiante pueda seleccionar, organizar y comunicar información de acuerdo con un propósito determinado.

Ejemplo 5: Recuperar y resignificar saberes

Una estudiante que trabajó durante años en un comercio puede contar con conocimientos vinculados con la atención al público, el manejo de dinero, la organización de mercadería y el registro de ventas. La propuesta puede recuperar esos saberes y ponerlos en diálogo con conocimientos de administración, economía o contabilidad.

Así, los saberes que las personas construyen en sus experiencias de vida, no son considerados como algo que debe dejarse atrás para ser reemplazados por el conocimiento escolar, sino como recursos que pueden (y deben) ser reconocidos, revisados, ampliados y movilizados en nuevas situaciones.

Ejemplo 6: Una capacidad que requiere otros caminos

Un docente identifica que una determinada capacidad forma parte de las que se espera desarrollar en el módulo y reconoce que, por su campo de conocimiento, puede realizar aportes significativos para su desarrollo. Sin embargo, al planificar su propuesta, encuentra dificultades para organizar los saberes y las situaciones de enseñanza de manera que esa capacidad pueda ponerse efectivamente en juego.

El intercambio con docentes de otros campos permite explorar otras posibilidades: una situación que puede resultar difícil de construir desde un campo puede encontrar mejores condiciones para su desarrollo desde otro, o mediante la articulación de varios campos.

Esto permite comprender que las capacidades no pertenecen a un campo de conocimiento determinado. Los campos aportan saberes, herramientas y perspectivas diferentes que pueden contribuir a su desarrollo, y su articulación puede generar situaciones más potentes para ponerlas en juego.



6. Evaluación formativa, en proceso y centrada en capacidades

Sentido

En la EPJA, la evaluación es formativa, en proceso y centrada en capacidades. Su propósito no es comprobar al finalizar un período si el estudiante incorporó determinados contenidos, sino reconocer qué capacidades logra desarrollar, en qué grado puede evidenciarlas y qué necesita para continuar avanzando.

La evidencia de una capacidad no supone necesariamente el cierre de su desarrollo. Una capacidad puede continuar profundizándose, complejizándose y alcanzando mayores niveles de autonomía y dominio. Del mismo modo, una capacidad esperada puede encontrarse ya desarrollada al inicio del recorrido, a partir de experiencias y aprendizajes construidos en la vida del estudiante.

Si la capacidad es el propósito, la evaluación debe permitir evidenciarla; y si no se evidencia, la evaluación debe ayudar a decidir qué modificar en la enseñanza para que pueda desarrollarse.

Evaluar en este sentido implica observar y valorar las producciones, actuaciones, decisiones, estrategias y formas de resolver situaciones que permiten evidenciar las capacidades esperadas. Este sentido de la propuesta supone, también, reconocer que no todos los estudiantes desarrollarán las mismas capacidades, con el mismo grado de dominio ni en los mismos tiempos.

Por eso, la evaluación no puede constituir una instancia separada de la enseñanza, mucho menos puede ser reservada para el momento de acreditar. Forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y orienta las decisiones que se toman durante ese proceso. Si las capacidades organizan la enseñanza, necesariamente tienen que organizar también la evaluación.

Fundamentación

Los estudiantes jóvenes y adultos construyen sus aprendizajes a partir de trayectorias diversas, experiencias previas y condiciones personales, sociales y educativas que inciden de manera diferente en sus posibilidades y tiempos de aprendizaje. Pretender que todos evidencien una capacidad del mismo modo, con idénticos procedimientos y en un mismo momento supondría desconocer esa diversidad.

La evaluación centrada en capacidades permite desplazar la pregunta “¿aprendió el contenido?” hacia otra más relevante para la propuesta: “¿qué puede hacer el estudiante con los saberes construidos y cómo podemos reconocerlo?”

Esto no significa desvalorizar los contenidos. Los saberes son necesarios para desarrollar capacidades, pero su aprendizaje adquiere sentido cuando puede ser movilizado para comprender, resolver, argumentar, comunicar, decidir o actuar frente a situaciones concretas. A su vez, la evaluación cumple una función fundamental para la propia enseñanza. Si una capacidad esperada no logra evidenciarse, la respuesta no debería consistir automáticamente en atribuir la dificultad al estudiante o esperar que la resuelva con más tiempo. La evidencia evaluativa debe permitir revisar las situaciones, los saberes, las estrategias y las intervenciones utilizadas, y buscar otros caminos cuando el recorrido elegido no está favoreciendo el desarrollo de la capacidad.

Evidenciar una capacidad constituye un hito dentro del proceso, pero no necesariamente es su punto de llegada. Las capacidades pueden desarrollarse en diferentes grados y continuar avanzando hacia niveles de mayor complejidad, autonomía y transferencia a nuevas situaciones. Por eso, reconocer que un estudiante ha alcanzado la evidencia esperada no implica necesariamente detener el proceso, sino que puede habilitar nuevas instancias y nuevos desafíos.

Del mismo modo, una capacidad puede encontrarse ya presente al comenzar el recorrido. Las experiencias familiares, laborales, comunitarias, sociales y educativas de los estudiantes pueden haber permitido construir capacidades que luego serán recuperadas y movilizadas en el módulo. La enseñanza no parte necesariamente de la ausencia de la capacidad, sino que puede partir de lo que el estudiante ya puede hacer para llevarlo hacia formas más complejas de actuación.

Esta progresión puede reconocerse mediante criterios que permitan distinguir diferentes niveles de desarrollo de una capacidad. Las rúbricas constituyen una herramienta posible para hacer visible esa progresión, tanto para la evaluación docente como para que el propio estudiante pueda reconocer sus avances y los aspectos que aún puede fortalecer.

Por eso, la evaluación formativa es también una herramienta para evaluar y ajustar la enseñanza.

Desarrollo

Una evaluación en proceso implica recoger evidencias durante todo el recorrido, y no solamente cuando se completó una determinada cantidad de horas, actividades o contenidos.

El docente necesita identificar progresivamente:

- qué puede hacer el estudiante;
- qué estrategias utiliza;
- qué saberes logra movilizar;
- qué dificultades encuentra;
 - qué grado de autonomía alcanza;
 - qué cambios se producen a lo largo del proceso;
 - y qué nuevas oportunidades necesita para continuar desarrollando la capacidad.

Esto requiere que las evidencias de aprendizaje no se reduzcan a pruebas o cuestionarios. Una producción escrita, una explicación oral, una decisión fundamentada, la resolución de una situación problemática, un proyecto, una intervención en un intercambio o una actuación concreta pueden constituir evidencias de una capacidad, siempre que permitan reconocer aquello que se busca desarrollar.

La evaluación formativa supone, además, retroalimentar durante el proceso. La información obtenida no debe limitarse a señalar si una producción está bien o mal, sino ayudar al estudiante a comprender qué logró, qué necesita revisar y qué puede hacer para avanzar.

Pero la retroalimentación no está dirigida solamente al estudiante. También debe interpelar al docente:

Si la capacidad que esperamos desarrollar no se evidencia, debemos preguntarnos si el estudiante necesita más oportunidades, otra mediación, otros saberes, otra situación o un camino diferente para llegar a ella.

Esto supone abandonar una lógica en la que el recorrido pedagógico queda predeterminado y la evaluación se utiliza únicamente para comprobar quién logró seguirlo. El propósito permanece —desarrollar y evidenciar las capacidades esperadas—, pero los caminos para alcanzarlo pueden y deben modificarse cuando la evidencia del proceso así lo requiere.

La evaluación, por lo tanto, no espera que se complete el camino para decidir qué ocurrió: acompaña el camino para poder modificarlo cuando sea necesario.



Ejemplos

Ejemplo 1: Aprendió el contenido, pero no logra utilizarlo

Un estudiante puede explicar correctamente qué es un porcentaje y resolver ejercicios similares a los trabajados en clase, pero no logra utilizar ese conocimiento para interpretar una variación de precios en una situación cotidiana.

La evaluación muestra que el contenido fue aprendido, pero todavía no se evidencia la capacidad esperada de interpretar y utilizar información cuantitativa.

La respuesta no debería ser simplemente volver a explicar qué es un porcentaje. Será necesario buscar otra situación, otros ejemplos, otra representación o una nueva estrategia que permita construir el puente entre el conocimiento y la capacidad.

Ejemplo 2: Una misma capacidad, diferentes caminos

Dos estudiantes deben desarrollar la capacidad de argumentar. Uno logra hacerlo adecuadamente mediante una producción escrita; otro demuestra con mayor claridad su capacidad al sostener oralmente una posición y responder a preguntas.

La evaluación no debería exigir necesariamente la misma forma de evidencia, siempre que ambas permitan reconocer la capacidad que se busca desarrollar.

Ejemplo 3: La capacidad aparece antes de finalizar el módulo

Durante el transcurrir del módulo, un estudiante evidencia de manera suficiente una capacidad que, inicialmente, estaba prevista para ser desarrollada a través de varias actividades posteriores.

La evaluación en proceso permite reconocer ese avance sin esperar a que se complete mecánicamente una secuencia de actividades u horas. A partir de esa evidencia, pueden proponerse nuevos desafíos o situaciones de mayor complejidad.

Ejemplo 4: La estrategia no está funcionando

Después de varias actividades, un estudiante continúa teniendo dificultades para resolver una situación problemática. Sin embargo, puede explicar los conceptos involucrados y demuestra comprender parte del problema.

La evaluación permite advertir que el obstáculo no está necesariamente en la ausencia del conocimiento, sino en la forma en que se está intentando movilizarlo. El docente modifica la mediación, propone otra situación y ofrece nuevas herramientas para que el estudiante pueda avanzar.

Ejemplo 5: Diferentes tiempos de desarrollo

En una misma propuesta, algunos estudiantes pueden evidenciar una capacidad con un alto grado de autonomía, mientras otros necesitan otro tipo de apoyos, más oportunidades o situaciones diferentes.

La evaluación formativa permite reconocer esos diferentes puntos de partida y avances sin convertir la diferencia de tiempos en una diferencia de valor entre los estudiantes.

Ejemplo 6: Una carpeta completa no equivale a una capacidad lograda

Un estudiante tiene registrada en su carpeta la secuencia completa del módulo y ha realizado las propuestas planteadas durante el recorrido. Sin embargo, al analizar las evidencias disponibles, los docentes consideran que algunas de las capacidades esperadas todavía no se encuentran suficientemente evidenciadas.

La carpeta puede aportar información valiosa y, para determinadas capacidades vinculadas con la comunicación escrita, la organización de información o la elaboración de explicaciones, constituir una evidencia pertinente. Pero una carpeta completa no permite, por sí misma, afirmar que las capacidades previstas hayan sido desarrolladas.

Las capacidades pueden evidenciarse de múltiples maneras: en una conversación, en el intercambio con otros, en la resolución de una situación problemática, en un debate, en un role playing, en la toma de una decisión, en la argumentación frente a diferentes posiciones o en la manera en que el estudiante actúa frente a una situación concreta, entre muchas otras posibilidades.

Lo relevante no es el formato de la situación, sino que permita reconocer aquello que se busca desarrollar y valorar.



7. Integración de campos de conocimiento y núcleos conceptuales

Sentido

La propuesta curricular de la EPJA requiere una integración efectiva de los diferentes campos de conocimiento que participan en cada módulo. Esta integración se construye en torno a las situaciones problemáticas, los núcleos conceptuales y las capacidades esperadas, evitando que el módulo se convierta en una suma de propuestas disciplinares independientes.

Los campos de conocimiento conservan su especificidad y realizan aportes propios, pero esos aportes deben ponerse en relación para abordar una realidad compleja y contribuir al desarrollo de capacidades que, por su propia naturaleza, no se circunscriben a un único campo de conocimiento.

Los núcleos conceptuales cumplen en este proceso una función articuladora: permiten organizar y relacionar los conocimientos necesarios para comprender y problematizar las situaciones planteadas, favoreciendo una construcción integrada del conocimiento.

Fundamentación

La organización curricular modular supone superar una concepción fragmentada de la enseñanza. Los lineamientos de la EPJA presentan los módulos como unidades de sentido y señalan que los núcleos conceptuales constituyen elementos centrales que pueden ser profundizados, ampliados y complementados mediante los contenidos provenientes de los distintos campos.

A su vez, las capacidades específicas constituyen referencias directas para la evaluación y la acreditación de los módulos. Los lineamientos señalan que estas capacidades adquieren sentido a partir de la contextualización y orientan las construcciones curriculares institucionales.

Desde esta perspectiva, la integración de campos se deriva de la propia concepción de capacidad. Una capacidad no consiste en la apropiación o reproducción de un conocimiento perteneciente a una disciplina determinada, sino en la posibilidad de movilizar y relacionar diferentes saberes para comprender situaciones, resolver problemas, tomar decisiones, argumentar, producir y actuar en contextos diversos.

Por su naturaleza, entonces, las capacidades tienen un carácter intercampo. Un estudiante puede requerir conocimientos matemáticos para interpretar información, conocimientos económicos para comprenderla, herramientas comunicacionales para argumentar una posición y conocimientos sociales o jurídicos para analizar sus implicancias. La capacidad se evidencia en la articulación de esos saberes y no en el dominio aislado de cada uno.

Por ello, la integración no constituye una pérdida de la especificidad de los campos, sino una forma diferente de poner esa especificidad al servicio de una construcción curricular común.

Si las capacidades esperadas son intercampo, su desarrollo no puede quedar restringido a intervenciones disciplinares aisladas. La integración de los campos no es, entonces, un complemento de la propuesta modular: es una condición para desarrollar las capacidades que la propia propuesta curricular establece.

Desarrollo

Integrar campos de conocimiento implica construir una propuesta en la que cada campo pueda identificar qué aporta, para qué lo aporta y cómo ese aporte se relaciona con los demás.

La planificación debería partir de la situación problemática y de las capacidades esperadas para luego identificar los núcleos conceptuales y los conocimientos que resultan necesarios para abordarlas.

Esto supone superar una lógica en la que cada docente:

- selecciona sus contenidos de manera independiente;
- establece su propia secuencia sin relación con el módulo;
- desarrolla su propuesta sin conocer los aportes de los demás campos;
- y finalmente se incorpora a un proyecto común únicamente al momento de realizar una producción final.

La integración requiere, en cambio, acuerdos pedagógicos previos y seguimiento conjunto durante el desarrollo del módulo.

Esto no significa que todos los docentes deban enseñar simultáneamente ni que cada actividad tenga que involucrar a todos los campos. Tampoco implica eliminar las particularidades conceptuales, metodológicas y epistemológicas de cada uno.



Un campo puede abordar determinados conocimientos en profundidad porque resultan necesarios para comprender una dimensión específica de la situación problemática. Otro puede aportar herramientas diferentes. Lo que debe existir es una relación entre esos aportes y una finalidad formativa compartida.

Los núcleos conceptuales permiten justamente construir esa relación. No deberían ser interpretados como un listado de temas que cada campo debe desarrollar por separado, sino como organizadores que posibilitan seleccionar y articular conocimientos provenientes de distintos campos.

Del mismo modo, la integración debe hacerse visible en las capacidades esperadas y en las evidencias de aprendizaje. Si una capacidad requiere movilizar conocimientos de diferentes campos, las propuestas de enseñanza deben generar oportunidades para que esa movilización ocurra y la evaluación debe permitir reconocerla.

Por eso, la articulación no se verifica simplemente porque dos docentes hayan trabajado sobre un mismo tema. Existe integración cuando los aportes de los distintos campos se necesitan, se relacionan y contribuyen conjuntamente a comprender la situación problemática y desarrollar las capacidades previstas.

Ejemplos

Ejemplo 1. Compartir un tema no es necesariamente integrar

Dos campos trabajan sobre el empleo. Uno aborda estadísticas de ocupación y otro trabaja derechos laborales, pero cada propuesta se desarrolla de manera independiente y los estudiantes no necesitan relacionar ambos conocimientos. Hay coincidencia temática, pero no necesariamente integración curricular.

Ejemplo 2. Una capacidad que requiere distintos campos

Frente a una situación problemática relacionada con el acceso al empleo, un estudiante debe analizar información estadística, interpretar condiciones laborales, evaluar alternativas y fundamentar una decisión. Para hacerlo necesita movilizar conocimientos provenientes de diferentes campos. La capacidad se construye precisamente en esa articulación.



Ejemplo 3. El núcleo conceptual como articulador

Si un núcleo conceptual aborda, por ejemplo, las relaciones entre trabajo, producción y sociedad, los diferentes campos pueden aportar conocimientos específicos que permitan construir una mirada más compleja sobre esas relaciones. El núcleo no funciona como una lista de contenidos que se distribuyen entre docentes, sino como un punto de articulación para comprender la problemática desde diferentes perspectivas.

Ejemplo 4. Integración en una producción

Un proyecto integrador propone analizar una situación concreta de una organización. Para resolverlo, los estudiantes deben interpretar información económica, analizar aspectos organizacionales, utilizar herramientas de registro, argumentar decisiones y comunicar los resultados. La producción final requiere movilizar saberes de distintos campos y, por lo tanto, permite evidenciar capacidades de carácter intercampo.



8. El proyecto como instancia de integración y no como evaluación final

Sentido

El proyecto constituye una instancia de integración del módulo, en la que los estudiantes pueden poner en relación los distintos componentes que organizan su recorrido: el eje temático, las situaciones problemáticas, las capacidades esperadas y los núcleos conceptuales, junto con los saberes, experiencias y herramientas aportados por los diferentes campos de conocimiento.

Cada módulo se estructura alrededor de un eje temático que le otorga unidad y sentido. Las situaciones problemáticas se construyen en relación con ese eje, las capacidades se desarrollan y evidencian en ese marco y los núcleos conceptuales seleccionan y articulan los saberes necesarios para abordarlo. El proyecto recupera estos componentes y los integra en una experiencia que permite transitar el recorrido del módulo desde una perspectiva articulada.

Por ello, el proyecto no debe concebirse como una evaluación final que se realiza una vez concluida la enseñanza, sino como parte del proceso de aprendizaje y de construcción de capacidades. Su desarrollo atraviesa los momentos del módulo y recupera, moviliza y resignifica aquello que se trabaja en ellos.

El proyecto permite dar sentido a la integración de los campos y ofrecer situaciones en las que los estudiantes puedan movilizar capacidades en contextos que requieren articular saberes, tomar decisiones, resolver problemas y construir respuestas.

El proyecto tampoco supone necesariamente la creación de un producto comercial, un emprendimiento o un microemprendimiento. Su carácter integrador es pedagógico: consiste en articular saberes y capacidades para comprender, analizar, intervenir o construir una respuesta frente a una situación significativa vinculada con el eje del módulo.

Fundamentación

La organización modular de la EPJA busca superar la fragmentación de los saberes y favorecer su integración alrededor de situaciones problemáticas y núcleos conceptuales. En este marco, el proyecto constituye una forma privilegiada de articular los distintos aportes del módulo alrededor de un propósito común.



El proyecto no es, entonces, “un trabajo más” que se agrega a las propuestas de cada campo. Su función es integrar el recorrido, permitiendo que los saberes, capacidades y experiencias desarrollados en diferentes momentos puedan movilizarse frente a una situación que requiere ponerlos en relación.

Entenderlo como evaluación final supondría ubicarlo al término del recorrido y convertirlo principalmente en una instancia para comprobar aquello que supuestamente ya fue aprendido. En cambio, comprenderlo como instancia de integración permite que el proyecto acompañe el desarrollo del módulo y que los saberes y capacidades se construyan y movilicen en función de una situación que les otorgue sentido.

Esto no significa que el proyecto no pueda generar evidencias para la evaluación. Por el contrario, puede constituir una situación especialmente rica para observar capacidades. Pero esas evidencias se integran al conjunto del proceso evaluativo y no sustituyen las demás formas de evidencia.

Desarrollo

El proyecto debe guardar una relación explícita con el eje temático que organiza el módulo y con la situación o situaciones problemáticas que lo estructuran. Su desarrollo debe permitir recuperar los núcleos conceptuales y los aportes de los diferentes campos, así como movilizar las capacidades que se espera desarrollar.

Los campos de conocimiento pueden realizar contribuciones diferentes al proyecto sin perder sus especificidades. La integración no requiere que todos aporten la misma cantidad de saberes ni que todos intervengan del mismo modo, sino que sus aportes resulten pertinentes para abordar la situación y avanzar hacia el propósito común.

El proyecto puede atravesar distintas etapas: comprender la situación, formular preguntas, recuperar saberes previos, buscar y analizar información, incorporar nuevos conocimientos, tomar decisiones, construir alternativas, revisar lo realizado y elaborar una respuesta. Estas etapas no tienen por qué corresponderse mecánicamente con una secuencia única.

Durante este proceso, los docentes pueden identificar distintas evidencias de capacidades. Algunas podrán aparecer en el producto o resultado del proyecto, pero otras pueden manifestarse en las decisiones tomadas, en los intercambios, en la argumentación, en la resolución de situaciones, en la participación, en la revisión de las propias ideas o en otras instancias que forman parte del recorrido.

Por eso, el proyecto no debería convertirse en una única instancia de evaluación concentrada al finalizar el módulo. Su valor pedagógico está precisamente en el proceso de integración que genera, mientras que su resultado constituye una de las posibles evidencias que pueden recuperarse para valorar el desarrollo de capacidades.

Ejemplos

Ejemplo 1: El proyecto comienza antes del final

Al inicio del módulo se presenta una situación problemática vinculada con una necesidad concreta del entorno. Los estudiantes comienzan a formular preguntas y a identificar qué necesitan conocer para abordarla. A medida que avanzan las semanas, los diferentes campos aportan saberes y herramientas que permiten profundizar el análisis y construir una respuesta. El proyecto no aparece al final para “aplicar lo aprendido”: acompaña y da sentido al recorrido desde sus primeras etapas.

Ejemplo 2: El proyecto integra, no suma trabajos

Un proyecto aborda una situación vinculada con la organización de una actividad comunitaria. Desde distintos campos se aportan herramientas para analizar recursos, tomar decisiones, comprender aspectos sociales y normativos y comunicar la propuesta.

La integración no consiste en reunir trabajos independientes de cada campo, sino en poner esos aportes en relación para abordar una misma situación y construir una respuesta común.

Ejemplo 3: El proyecto como una evidencia entre otras

Durante el desarrollo de un proyecto, un estudiante evidencia capacidad para analizar información y fundamentar decisiones. Esa evidencia puede ser recuperada por los docentes, pero la valoración de la capacidad no queda limitada al resultado final del proyecto.

La misma capacidad puede haber sido evidenciada previamente o continuar desarrollándose en otras situaciones. El proyecto aporta evidencias al proceso de evaluación, pero no se convierte en un examen final que concentra toda la valoración del estudiante.

Ejemplo 4: El resultado final no invalida el proceso

Un estudiante desarrolla el proyecto a lo largo de todo el módulo y, durante ese recorrido, los docentes cuentan con diversas evidencias de las capacidades esperadas. En la instancia prevista para socializar el proyecto, una situación imprevista afecta su posibilidad de comunicar el resultado del proceso de la manera esperada.

Los docentes consideran las evidencias construidas a lo largo del recorrido y reconocen que las capacidades previstas han sido desarrolladas y evidenciadas. La dificultad en la instancia de socialización no invalida las evidencias construidas durante el proceso ni convierte al proyecto en una evaluación final cuyo resultado determine por sí solo la acreditación del módulo.

Así, la socialización constituye una instancia más dentro del proyecto y puede aportar nuevas evidencias, pero no concentra ni reemplaza la valoración del proceso desarrollado por el estudiante.

Ejemplo 5: Un proyecto no es necesariamente un emprendimiento

Un módulo propone abordar una problemática vinculada con el uso responsable de los recursos de una comunidad. El proyecto puede consistir en relevar una situación, analizar información, identificar alternativas y elaborar una propuesta de intervención o sensibilización.

Aunque los estudiantes deban planificar, tomar decisiones y construir una respuesta concreta, el proyecto no necesita transformarse en un microemprendimiento para ser integrador. Su carácter integrador surge de la articulación entre el eje temático, la situación problemática, los núcleos conceptuales, los saberes de los campos y las capacidades que se ponen en juego.



9. Trabajo autónomo como instancia pedagógica

Sentido

El trabajo autónomo constituye una instancia pedagógica indispensable de la propuesta de EPJA. La modalidad necesita generar experiencias de aprendizaje que no pueden desarrollarse exclusivamente en los espacios presenciales y que requieren que los estudiantes asuman mayores niveles de autonomía, iniciativa, organización, participación y toma de decisiones.

Por ello, el trabajo autónomo forma parte constitutiva del recorrido del módulo. Y por ello, las horas destinadas a esta instancia deben ser cumplidas y acreditadas como parte de las condiciones de la trayectoria educativa.

El valor del trabajo autónomo reside en las posibilidades que ofrece para desarrollar y movilizar capacidades en situaciones y ámbitos diferentes de los que puede ofrecer la presencialidad, incluyendo experiencias vinculadas con la vida familiar, laboral, comunitaria y social.

No consiste simplemente en trasladar actividades del aula al hogar ni en completar tareas para alcanzar una determinada cantidad de horas. Supone proponer experiencias que requieran del estudiante autonomía, iniciativa, organización, búsqueda de información, toma de decisiones y movilización de saberes en situaciones que no necesariamente pueden desarrollarse en el espacio presencial.

El trabajo autónomo forma parte de las condiciones de acreditación del módulo y permite acreditar las horas correspondientes. Sin embargo, su sentido pedagógico no se agota en el cumplimiento de esas horas: su valor está en las capacidades que permite desarrollar, movilizar y evidenciar y en las experiencias que posibilita fuera de los formatos y espacios habituales de la enseñanza.

El trabajo autónomo no es tiempo presencial trasladado fuera del aula: es tiempo pedagógico con otra lógica, otras experiencias y otras posibilidades para desarrollar capacidades.

Fundamentación

La educación de jóvenes y adultos requiere reconocer que el aprendizaje no ocurre exclusivamente dentro del aula. Los estudiantes participan cotidianamente en ámbitos familiares, laborales, comunitarios y sociales en los que toman decisiones, resuelven situaciones, interactúan con otros, utilizan información y ponen en juego saberes y capacidades. El trabajo autónomo permite incorporar pedagógicamente esos otros espacios y experiencias a la trayectoria educativa, sin convertirlos simplemente en una extensión de la clase presencial.

Por eso, no se organiza a partir de una lógica de distribución de horas equivalente a la presencialidad, como si fuera necesario asignar una determinada cantidad de horas semanales a cada campo de conocimiento. Se diseña en función de las capacidades que se busca desarrollar y de las experiencias que resultan necesarias para ponerlas en juego.

A su vez, el trabajo autónomo puede cumplir diferentes funciones dentro de una propuesta. En algunas situaciones permite poner directamente en juego una capacidad; en otras, constituye una instancia necesaria para preparar, recuperar, explorar o construir saberes que luego serán movilizados en situaciones de mayor complejidad.

De este modo, el trabajo autónomo no constituye una versión reducida o domiciliaria de la enseñanza presencial, sino una modalidad diferente de aprender y de desarrollar capacidades.

Por eso, el trabajo autónomo no debe justificarse por la necesidad de “completar horas”. Son las necesidades pedagógicas de la propuesta las que justifican su inclusión; las horas establecidas permiten organizar y acreditar esa instancia dentro de la trayectoria.

Desarrollo

Organizar el trabajo autónomo implica diseñar experiencias que tengan un propósito pedagógico claro, aun cuando no reproduzcan la estructura de una clase.

Por eso, una propuesta de TA debería permitir reconocer:

- qué propósito tiene la experiencia dentro del recorrido del módulo;
- qué capacidades puede desarrollar o poner en juego;
- qué saberes previos puede recuperar o qué nuevos saberes puede permitir construir;
- qué relación establece con las situaciones problemáticas y los proyectos del módulo;
- qué grado de autonomía requiere;
- qué recursos y orientaciones necesita el estudiante;
- y de qué manera la experiencia podrá ser recuperada posteriormente dentro del proceso de enseñanza.



La propuesta establece las horas de trabajo autónomo que corresponden al módulo y el estudiante debe cumplirlas para acreditar las condiciones horarias previstas. El cumplimiento de esas horas constituye una condición de acreditación, pero no supone aprobar o desaprobar el trabajo autónomo como si se tratara de un espacio curricular independiente.

Lo que se evalúa es el desarrollo y la evidencia de las capacidades que las experiencias de trabajo autónomo permiten poner en juego.

Esto permite distinguir claramente: Las horas de trabajo autónomo se acreditan porque constituyen una instancia necesaria del recorrido educativo; las capacidades relacionadas con él se evalúan a partir de las evidencias que surgen del conjunto de las experiencias de aprendizaje.

Las experiencias de TA pueden asumir formas muy diversas. Pueden incluir búsqueda y análisis de información, observación y registro de situaciones del entorno, entrevistas, participación en actividades comunitarias, resolución de situaciones de la vida cotidiana, relevamiento de información, elaboración de propuestas, recuperación de saberes familiares o laborales, exploración de recursos, preparación de una instancia posterior o cualquier otra experiencia que tenga sentido dentro del recorrido.

En algunos casos, el TA permitirá evidenciar directamente una capacidad. En otros, funcionará como un mediador pedagógico que posibilita construir las condiciones para que esa capacidad pueda desarrollarse posteriormente.

Por ejemplo, un trabajo autónomo puede proponer recuperar cómo se organiza una actividad económica en el entorno familiar. Esa experiencia no necesariamente evidencia por sí misma una capacidad determinada; puede constituir el punto de partida para que, posteriormente, el estudiante ponga esos saberes en diálogo con nuevos conocimientos y pueda analizar, comparar o tomar decisiones frente a otras situaciones.

La autonomía tampoco significa ausencia de acompañamiento. El estudiante debe contar con orientaciones claras, recursos pertinentes y posibilidades de consulta, aunque la experiencia implique asumir decisiones y responsabilidades que no están presentes del mismo modo en una instancia presencial.

Finalmente, el trabajo autónomo permite incorporar a la propuesta educativa experiencias de participación en ámbitos comunitarios, laborales, familiares y sociales que difícilmente podrían reproducirse dentro del aula. En estos casos, el propósito no es convertir la vida cotidiana en una sucesión de tareas escolares, sino reconocer que determinados aprendizajes y capacidades se desarrollan precisamente en interacción con esos espacios.

Ejemplos

Ejemplo 1: Recuperar saberes para construir nuevos conocimientos

Se propone al estudiante identificar cómo se organiza una actividad económica en su entorno cercano: quiénes participan, qué decisiones se toman, qué recursos se utilizan y qué problemas suelen aparecer.

El TA permite recuperar saberes construidos en la experiencia. Posteriormente, esos saberes pueden ponerse en diálogo con conceptos trabajados en el módulo para analizar y comprender la situación desde nuevas perspectivas.

Ejemplo 2: Una experiencia que pone directamente en juego una capacidad

Los estudiantes deben relevar información de distintas fuentes de su comunidad sobre una problemática determinada y decidir qué información resulta pertinente para construir una mirada fundamentada sobre ella.

La experiencia requiere autonomía para buscar, seleccionar, contrastar y organizar información, permitiendo poner en juego capacidades que no dependen de estar físicamente en el aula.

Ejemplo 3: Participación comunitaria

Un estudiante participa en una actividad de una organización comunitaria y luego recupera esa experiencia para analizar cómo se toman decisiones, cómo se distribuyen responsabilidades y cómo se resuelven situaciones entre quienes participan.

El valor pedagógico no está simplemente en “haber asistido” a la actividad, sino en la posibilidad de movilizar esa experiencia para comprender y analizar formas concretas de participación y organización social.

Ejemplo 4: Preparar una situación posterior

Antes de un debate presencial, los estudiantes realizan autónomamente una búsqueda de información y consultan diferentes posiciones sobre el tema que se discutirá.



En este caso, el TA funciona como mediador para una experiencia posterior: permite construir conocimientos y preparar argumentos que luego serán movilizados en el debate.

Ejemplo 5: No reproducir el aula fuera del aula

Una propuesta de TA no consiste simplemente en enviar diez ejercicios para resolver en casa porque “corresponden” a determinada cantidad de horas.

En cambio, puede plantear una experiencia que requiera observar, preguntar, buscar información, interactuar con otras personas, tomar decisiones o resolver una situación real, y luego recuperar esa experiencia dentro del proceso educativo.



10. Responsabilidad institucional y trabajo docente articulado

Sentido

La implementación de una propuesta de EPJA requiere que los principios que la organizan sean asumidos como responsabilidades institucionales y no como decisiones individuales de cada docente.

El trabajo docente articulado permite construir una mirada compartida sobre las trayectorias, las capacidades, las situaciones problemáticas, los saberes que aportan los distintos campos y las evidencias que permiten reconocer los avances de los estudiantes.

Esto supone superar una lógica en la que cada docente planifica, enseña y evalúa exclusivamente desde su campo de conocimiento. La propuesta es una sola y la trayectoria del estudiante también lo es. Los diferentes docentes realizan aportes desde sus saberes específicos, pero esos aportes deben dialogar y orientarse hacia los propósitos comunes del módulo.

La responsabilidad institucional implica, además, generar las condiciones para que esa articulación sea posible, sostener criterios comunes y garantizar que la información relevante sobre las trayectorias esté disponible para quienes tienen responsabilidad en su acompañamiento.

Fundamentación

La organización modular e integrada de la EPJA requiere una concepción del trabajo docente que trascienda la suma de intervenciones individuales. Las capacidades que se espera desarrollar no pertenecen de manera exclusiva a un campo de conocimiento, del mismo modo que una situación problemática puede requerir saberes y herramientas provenientes de diferentes campos.

Por eso, la articulación no constituye solamente una estrategia para “coordinar contenidos”. Es necesaria para construir una propuesta en la que los distintos saberes puedan ponerse en diálogo al servicio de las capacidades y de las situaciones que organizan el módulo.

A su vez, la diversidad de trayectorias exige que la información sobre los estudiantes no quede fragmentada entre distintos docentes. Lo que un docente observa, registra o reconoce puede resultar significativo para otro y permitirle encontrar nuevas estrategias de enseñanza o nuevas formas de evidenciar una capacidad.

disponibilidad individual de un docente, sino que debe formar parte de una dinámica institucional que permita identificar dificultades, compartir información y construir respuestas. De este modo, el trabajo articulado contribuye a evitar dos riesgos frecuentes: la fragmentación de la propuesta y la personalización de las dificultades del estudiante. Una dificultad para aprender no debería ser leída automáticamente como un problema individual del estudiante ni quedar bajo la responsabilidad exclusiva del docente que la detecta.

La articulación docente no significa enseñar juntos todo el tiempo; significa pensar juntos una propuesta y asumir colectivamente la responsabilidad por las trayectorias y los aprendizajes de los estudiantes.

Cada docente aporta desde su campo, pero ningún campo puede asumir por sí solo la responsabilidad por una trayectoria que es común.

Desarrollo

El trabajo docente articulado implica construir espacios, acuerdos y mecanismos concretos de intercambio que permitan sostener una mirada común sobre el módulo y las trayectorias.

Esto puede incluir:

- acordar las capacidades que organizan el módulo y los modos en que pueden ser desarrolladas y evidenciadas;
- compartir las situaciones problemáticas y los proyectos que estructuran la propuesta;
- identificar qué saberes y herramientas puede aportar cada campo para abordar esas situaciones;
- evitar superposiciones innecesarias y favorecer la complementariedad entre las propuestas;
- compartir información relevante sobre los avances y dificultades de los estudiantes;
- analizar colectivamente situaciones en las que una capacidad no logra evidenciarse;
- explorar otras estrategias, situaciones o aportes de diferentes campos que permitan favorecer su desarrollo;
- sostener mecanismos institucionales de seguimiento de las trayectorias;



La articulación no significa que todos los docentes hagan lo mismo ni que desaparezcan las especificidades de cada campo. Significa que esas especificidades se ponen al servicio de una propuesta común.

Por eso, el trabajo interdisciplinario no debería reducirse a que varios docentes aparezcan vinculados en una misma actividad. La articulación comienza en la construcción conjunta de las situaciones, en la identificación de los aportes de cada campo y en la mirada compartida sobre las capacidades que se busca desarrollar.

También requiere reconocer que el trabajo docente es necesariamente colectivo. Cuando una estrategia no permite que un estudiante avance, cuando una capacidad no logra evidenciarse o cuando una trayectoria presenta dificultades, la pregunta no debería ser solamente qué puede hacer “mi campo” o “mi clase”, sino qué podemos hacer como equipo para generar nuevas oportunidades de aprendizaje.

Ejemplos

Ejemplo 1: Una capacidad que requiere el aporte de varios campos

El módulo propone desarrollar la capacidad de analizar una situación y fundamentar decisiones. Los docentes identifican que esta capacidad puede abordarse desde diferentes campos: uno aporta herramientas para analizar información, otro permite problematizar sus implicancias sociales y otro aporta recursos para comunicar y fundamentar las decisiones.

La articulación no consiste en que cada docente trabaje una parte de manera aislada, sino en reconocer cómo los aportes de cada campo pueden complementarse para construir una capacidad común.

Ejemplo 2: Una evidencia que ayuda a otro docente

Un docente observa que un estudiante tiene dificultades para expresar por escrito una argumentación. En un intercambio con el equipo, otro docente señala que, durante un debate, el mismo estudiante había sostenido una posición, respondido a objeciones y fundamentado sus decisiones con claridad.

La información compartida permite ampliar la mirada sobre la capacidad y evitar que una dificultad en un determinado modo de evidencia sea confundida con la ausencia de la capacidad.



Ejemplo 3: Buscar juntos otro camino

Un docente considera que las estrategias utilizadas no están permitiendo que un estudiante ponga en juego una capacidad determinada. Al compartir la situación con otros docentes, uno de ellos propone una situación que utiliza saberes de su propio campo y que puede ofrecer mejores condiciones para que esa capacidad se manifieste.

La articulación permite que una dificultad que inicialmente parecía pertenecer a un estudiante o a una clase se transforme en una oportunidad para revisar colectivamente la enseñanza.

Ejemplo 4: La trayectoria como responsabilidad institucional

Un estudiante comienza a discontinuar su participación. La información no queda únicamente en manos del docente que primero advierte la situación. Se comparte con quienes participan del acompañamiento de la trayectoria, se analiza lo que se conoce del recorrido y se acuerdan estrategias para establecer contacto y favorecer su continuidad.

La trayectoria deja de ser entendida como responsabilidad exclusiva del estudiante o de un docente particular y pasa a ser objeto de responsabilidad institucional.

Ejemplo 5: Un criterio común de evaluación

Los docentes coinciden en que **la carpeta completa no constituye, por sí misma, evidencia suficiente de las capacidades esperadas**. Por eso, sostienen criterios coherentes y los comunican **de manera consistente a los estudiantes desde los distintos espacios del módulo**, explicando que las capacidades pueden evidenciarse de diferentes maneras. De este modo, se evita que cada espacio transmita criterios diferentes o contradictorios y se garantiza que los estudiantes comprendan la evaluación como parte de una propuesta común, independientemente del campo desde el cual se observe su desempeño.



11. Contrato pedagógico como acuerdo de enseñanza, aprendizaje y evaluación

Sentido

El contrato pedagógico constituye un acuerdo construido entre docentes y estudiantes que explicita las condiciones, responsabilidades y formas de trabajo que orientarán el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

No se trata solamente de informar reglas o comunicar anticipadamente qué actividades deberán realizarse. Implica construir un marco compartido que permita a los estudiantes conocer qué se espera de ellos, qué pueden esperar de la propuesta y del equipo docente, cómo se organizará el trabajo, cómo se desarrollará el acompañamiento y de qué manera se reconocerán y acreditarán sus aprendizajes.

En una propuesta de EPJA, este acuerdo adquiere especial relevancia porque reconoce al estudiante adulto como sujeto de derecho y protagonista de su trayectoria, capaz de asumir responsabilidades y participar activamente en las decisiones que hacen posible su proceso educativo.

El contrato pedagógico no es un conjunto de obligaciones que el estudiante debe aceptar para acceder a la propuesta; es un acuerdo que hace explícitas las condiciones y responsabilidades que permiten construirla y sostenerla.

Fundamentación

Las trayectorias de los estudiantes jóvenes y adultos se desarrollan en condiciones diversas y requieren una propuesta que combine claridad en las condiciones de enseñanza con flexibilidad en los modos de transitarla.

El contrato pedagógico permite hacer explícitas esas condiciones desde el comienzo, evitando que las reglas de funcionamiento, las formas de evaluación o las responsabilidades de cada participante queden implícitas o sean interpretadas de manera diferente.

A su vez, la enseñanza modular y el reconocimiento del trabajo autónomo requieren que exista un acuerdo claro acerca de qué se realizará en los espacios presenciales, qué tareas podrán desarrollarse de manera autónoma, qué acompañamiento estará disponible y cómo se integrarán esas instancias en el proceso de aprendizaje y evaluación.

El contrato también permite explicitar las condiciones vinculadas con la evaluación: qué capacidades se espera desarrollar, qué evidencias permitirán reconocerlas, cómo se realizará la retroalimentación y qué instancias de revisión o mejora estarán disponibles.

De este modo, el contrato pedagógico contribuye a construir previsibilidad, responsabilidad compartida y confianza. El estudiante conoce el recorrido que se propone y las condiciones para transitarlo, mientras que el equipo docente asume el compromiso de sostener las condiciones de enseñanza y acompañamiento acordadas.

Desarrollo

Construir un contrato pedagógico supone generar un espacio inicial de explicación, diálogo y acuerdo. No debería reducirse a la entrega de un documento ya elaborado para que los estudiantes simplemente lo acepten.

El acuerdo puede contemplar, entre otros aspectos:

- El propósito y sentido del módulo, y aquello que se espera que los estudiantes puedan desarrollar.
- Las capacidades esperadas y las situaciones en las que podrán ser evidenciadas.
- Las situaciones problemáticas, proyectos y actividades que organizarán la propuesta.
- Los saberes que se pondrán en juego y su relación con las capacidades.
- La organización del trabajo presencial y autónomo, explicitando las características, propósitos y responsabilidades correspondientes a cada instancia.
- Las condiciones de acreditación del módulo, incluyendo las capacidades que deberán ser evidenciadas, las horas de asistencia presencial requeridas, el trabajo autónomo previsto y las demás condiciones establecidas para la acreditación.
- Los criterios y formas de evaluación, incluyendo las instancias de retroalimentación y revisión.
- El modo en que se registrará y estará disponible para cada estudiante la información sobre su trayectoria, de manera que pueda conocer durante el proceso las capacidades evidenciadas, aquellas que se encuentran en desarrollo y las condiciones de acreditación que ya ha cumplido y las que aún debe alcanzar.

- Las formas de acompañamiento docente y los canales disponibles para realizar consultas y recibir orientación.
- Las responsabilidades de estudiantes y docentes para sostener el proceso.
- Los acuerdos que favorezcan el trabajo compartido, la participación, el respeto por las diferentes trayectorias y la construcción de un espacio de aprendizaje en el que todos puedan expresarse y desarrollar las actividades.
- Las condiciones y adecuaciones necesarias para garantizar la participación y el aprendizaje de estudiantes que requieran apoyos específicos, articulando con los docentes y equipos correspondientes.
- El contrato debe ser, además, un acuerdo vivo. Las condiciones pueden revisarse cuando la experiencia del proceso muestre que es necesario realizar ajustes, siempre que estos sean explicitados y acordados.
- Su función no es establecer un mecanismo de control sobre el estudiante, sino hacer visible la responsabilidad compartida que implica enseñar y aprender.

Ejemplos

Ejemplo 1: Acordar cómo se desarrollará el trabajo autónomo

El docente explica qué actividades podrán realizarse de manera autónoma, qué propósito tiene ese trabajo, qué producciones se esperan y cómo podrá consultarse o solicitar orientación.

De este modo, el estudiante no recibe simplemente la indicación de “hacer actividades en su casa”, sino que conoce qué debe hacer, para qué, con qué recursos y cómo ese trabajo se vincula con su proceso de aprendizaje y evaluación.

Ejemplo 2: Acordar la evaluación desde el comienzo

Al iniciar el módulo, docente y estudiantes analizan las capacidades que se espera desarrollar y las formas en que podrán evidenciarse. Se acuerda que las producciones podrán revisarse a partir de la retroalimentación y que será posible realizar ajustes o nuevas producciones cuando resulte necesario.

La evaluación deja así de aparecer como algo que ocurre de manera inesperada al final del recorrido.



Ejemplo 3: Responsabilidades compartidas

El contrato establece que el estudiante asume la responsabilidad de participar, realizar las actividades acordadas, comunicar dificultades y aprovechar las instancias de acompañamiento; mientras que el docente se compromete a brindar orientación, retroalimentación, criterios claros y oportunidades suficientes para desarrollar y evidenciar las capacidades.

El acuerdo permite hacer visible que la responsabilidad por el proceso es compartida, aunque las responsabilidades de cada actor no sean iguales.

Ejemplo 4: Revisar un acuerdo durante el proceso

Al comenzar el módulo, docentes y estudiantes acuerdan que el teléfono celular podrá utilizarse durante los encuentros con fines pedagógicos, evitando su uso para cuestiones ajenas a la actividad. Durante el desarrollo de la propuesta, una estudiante plantea que en una ocasión necesitó tener el teléfono disponible porque debía atender una situación familiar y no había podido hacerlo por el acuerdo establecido.

La situación se conversa con el grupo y permite revisar el sentido del acuerdo: no se trata de prohibir el uso del celular, sino de establecer condiciones que favorezcan el aprendizaje sin desconocer las responsabilidades y circunstancias propias de la vida adulta. A partir del intercambio, se acuerda que los estudiantes puedan mantener el dispositivo disponible cuando exista una situación que lo requiera, procurando que su uso durante la actividad responda a los fines acordados.

Así, el contrato pedagógico no funciona como un reglamento cerrado, sino como un marco de acuerdos que orienta el trabajo compartido y puede ser revisado cuando las situaciones concretas muestran que es necesario hacerlo.

Ejemplo 5: Acuerdos que reconocen diferentes trayectorias

Un estudiante manifiesta que necesita una modalidad particular para organizar su trabajo autónomo. El docente analiza junto con él las posibilidades dentro del marco de la propuesta y acuerdan una forma de seguimiento que permita sostener su participación y avanzar hacia las capacidades esperadas.

La flexibilidad no significa ausencia de acuerdos: significa construir acuerdos que permitan sostener el propósito educativo teniendo en cuenta las condiciones concretas de la trayectoria.

A modo de cierre

Este documento presenta una aproximación a aquellos principios que consideramos irrenunciables para la construcción de propuestas educativas propias de la modalidad EPJA. Su propósito es hacer visibles, organizar y desarrollar criterios que permitan reconocer cómo estos principios pueden expresarse en las prácticas concretas de enseñanza, aprendizaje, evaluación y acompañamiento de las trayectorias.

Su carácter es fundamentalmente descriptivo y orientador, antes que prescriptivo. La prescripción que regula la modalidad está dada por los lineamientos curriculares y por la normativa nacional y jurisdiccional que los establece y les da marco. Este documento no pretende sustituirlos, interpretarlos normativamente ni constituirse en un reglamento de trabajo.

Por el contrario, busca ofrecer una guía de acción que permita traducir esos principios en decisiones pedagógicas situadas. Cada institución, cada equipo docente y cada educador deberá encontrar las formas más pertinentes de hacerlos dialogar con las características de sus estudiantes, su territorio, su organización institucional y las situaciones concretas que atraviesan sus trayectorias.

En este sentido, los ejemplos incluidos no constituyen modelos únicos ni respuestas cerradas. No pretenden indicar cómo debe resolverse cada situación, sino mostrar algunas formas posibles de reconocer los principios en la práctica. La realidad educativa siempre presenta situaciones que exceden las previstas y que requieren análisis, criterio pedagógico y decisiones contextualizadas.

Por eso, estos irrenunciables deben entenderse como un marco abierto, dinámico e inacabado. La propuesta se construye y se revisa a partir de las experiencias de quienes la llevan adelante, de las situaciones que emergen en las instituciones y de los aprendizajes que surgen de su implementación.

Definir los irrenunciables no cierra la discusión sobre cómo hacer EPJA, sino que establece un punto de partida común para seguir construyéndola. Una propuesta de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos no se define solo por normas o formatos, sino por su capacidad de reconocer a los estudiantes, sus trayectorias y saberes, generando condiciones reales para que sigan aprendiendo. Este documento no es un reglamento: es una guía para pensar, decidir y actuar.



**GOBIERNO DE
CORRIENTES**

**Ministerio de
Educación**