

EDUCACIÓN SECUNDARIA
ENCUADRE GENERAL
2011-2015

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.

PRESENTACIÓN	3	3. ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL DE LA ENSEÑANZA	7
1. ENCUADRE GENERAL	4	3.1 Propuesta formativa	7
1.1 Lineamientos jurídico-políticos	4	3.2 Fundamentos de la enseñanza	10
1.2 Finalidades de la Educación Secundaria	5	3.3 Decisiones curriculares	14
1.3 Objetivos de la Educación Secundaria	5	3.4 Alternativas para la enseñanza	16
		3.5 Sentidos de la evaluación	20
2. ORIENTACIONES PARA LA PROPUESTA PEDAGÓGICA	6	3.6 Sobre el trabajo de docentes, directivos y supervisores	22
2.1 Los sentidos del currículum para la Educación Secundaria	6	A MODO DE CIERRE	24
2.2 Orientaciones pedagógicas generales	7	Bibliografía	25
		ANEXOS	28
		Equipo de Trabajo	

PRESENTACIÓN

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, junto a los docentes y la comunidad educativa en su conjunto, ha realizado, en los últimos años, importantes esfuerzos con el propósito de expandir y mejorar el servicio educativo que brinda. Atento a este compromiso y en concordancia con lo dispuesto en la *Ley de Educación Nacional N° 26.206* y en la *Ley Provincial N° 9870* ha decidido asumir el reto de garantizar la obligatoriedad de la Educación Secundaria como un derecho ciudadano y, para ello, propone repensar su organización pedagógica e institucional.

La institucionalización de la obligatoriedad supone generar condiciones propicias para potenciar a la Escuela Secundaria como espacio de aprendizajes vitales para los estudiantes¹, de crecimiento y proyección al futuro, de apertura y diálogo entre diversos sujetos y grupos, así como de transmisión y recreación de la herencia cultural.

La convergencia de una enseñanza y de un aprendizaje que restaure la confianza en que todos pueden aprender, implicará un reencuentro entre docentes y estudiantes a partir de un renovado compromiso con el saber en tanto posibilidad para el diálogo entre generaciones y culturas. En este nuevo vínculo, se pondrá en juego la reconstrucción de los saberes² comunes así como la formación de una ciudadanía abierta, respetuosa de las diferencias y activa.

En el marco del trabajo promovido por el Ministerio de Educación en cuanto a la capacitación docente, la investigación educativa y la revisión de los diseños y propuestas curriculares para la Educación Secundaria hoy vigentes, el año 2011 se inicia con la

¹ En los casos en los que, en este documento, se utiliza las expresiones *estudiante/s*, *adolescente/s* y *jóven/es*, se lo hace con un alcance abarcador y comprensivo de las particularidades de género.

² Si bien, en sentido estricto, existen diferencias epistemológicas entre las nociones de *saber* y *conocimiento*, en sentido general en este documento se utilizarán estos términos indistintamente. Por *saberes comunes* se entiende aquéllos que las generaciones anteriores han desarrollado y que resultan especialmente valiosos por lo que aportan a la transmisión del patrimonio cultural, a la promoción de una mayor justicia en la distribución de los bienes culturales y a la atención al derecho universal a la educación.

implementación del **Diseño Curricular para el Ciclo Básico**³, en todas las escuelas de gestión estatal y privada simultáneamente - y dando continuidad al proceso- aquellas instituciones que así lo decidan podrán implementar el **Ciclo Orientado** (4to año) y participar del proceso de validación del Diseño Curricular en la práctica escolar⁴, desde una perspectiva situada. Esta iniciativa tiene el propósito de recuperar la centralidad del saber en el vínculo entre docentes y estudiantes en el marco de los acuerdos federales. La intención es enriquecer la propuesta pedagógica de la Educación Secundaria con el aporte pertinente de docentes, directivos, supervisores, familias, jóvenes, técnicos y especialistas, así como de las organizaciones de la comunidad.

La expectativa es que este documento se convierta en objeto de análisis y discusión en sucesivas instancias de reflexión e intercambio entre supervisores, docentes y directivos, al interior de cada institución, y con centros educativos del Nivel Primario y con Institutos de Nivel Superior. Por otra parte, será en el aula -ámbito privilegiado de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación- donde los lineamientos y acuerdos generales establecidos habrán de concretarse y adquirir singularidad en función de los saberes disciplinares, pedagógicos e institucionales de los equipos docentes, así como de las demandas y necesidades de sus estudiantes.

Sólo el reconocimiento de los aportes de los diferentes actores permitirá que la acción de enseñanza sea cada vez más relevante y progresivamente más adecuada a las necesidades de los estudiantes y a las demandas y expectativas de la comunidad y los contextos en que se encuentran situadas las instituciones. Por ello, el Ministerio de Educación de la Provincia de

³ Durante 2010, el dispositivo de capacitación virtual *Hacia una gestión situada...Una mirada crítica al Currículo de Educación Secundaria desde el Ciclo Básico* – inserto en el proceso de validación - ha propiciado la participación de supervisores, directivos y docentes en instancias de análisis, discusión y enriquecimiento de la propuesta. También ha sido ése el objetivo de talleres, jornadas, cursos, foros, consultas, encuentros y congresos que –con modalidad presencial, semipresencial y a distancia- han acompañado el proceso de apropiación de fundamentos y prescripciones del Diseño y su correspondiente discusión. Por otra parte, instituciones escolares, profesores, supervisores y organizaciones de la comunidad (Universidades, ONGs, Sindicatos, etc.) han registrado sus aportes (en una matriz diseñada y difundida a tal fin); esto ha servido como insumo a los equipos técnicos para realizar las precisiones y ajustes correspondientes.

⁴ Las instituciones que no implementen la propuesta serán invitadas a participar de otras instancias de validación y consulta durante el primer semestre de 2011.

Córdoba convoca a las Instituciones Educativas a asumir un rol decisivo, a seguir aportando -desde su singularidad- a la construcción de una Educación Secundaria fundada en el derecho a una educación para todos y entre todos.

1. ENCUADRE GENERAL

Este Encuadre corresponde a la Educación Secundaria en su conjunto y, en este sentido, comprende los dos Ciclos y todas las Modalidades.

1.1. Lineamientos jurídico-políticos

La presente propuesta se enmarca en principios y valores que inspiran la *Constitución Nacional* (1994) y *Provincial* (2001), la *Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes* N° 26.061 (2005), la *Ley de Educación Técnico Profesional* N° 26.058 (2005), la *Ley de Educación Nacional* N° 26.206 (2006), y *Provincial* N° 9870 (2010) y los acuerdos del Consejo Federal de Educación. Encuentra también sus fundamentos en la concepción antropológica y ética que orienta la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, la *Convención sobre los Derechos del Niño*⁵ y la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Tales principios y valores tienen como fundamento la convicción de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. A la libertad que hace de cada individuo persona y sujeto de derechos y deberes, le es intrínseca la capacidad de razonar, discernir y valorar, fundamentos a su vez de la conducta moral y responsable. En este marco, la presente propuesta curricular se funda en la idea de que uno de los desafíos más significativos de la educación es la formación de personas que busquen el bien propio y el de los demás; con capacidad para conocer, comprender, enriquecer y transformar el mundo con su aporte inteligente y creativo en co-operación con los otros, durante toda su vida. Es en este sentido que resulta posible afirmar que la escuela es responsable también de la formación de *sujetos políticos*, en tanto pone en relación voluntades y explicita y construye lazos y significaciones sobre la dimensión política de los sujetos. Sus aportes en este sentido se concretan al menos en dos direcciones:

- La escuela es un ámbito donde se convive con otros junto a/con quienes se construyen aprendizajes múltiples y diversos: se aprenden contenidos y también modos de estar, regulaciones, relaciones con la autoridad; se aprende a compartir espacios, tiempos y materiales.
- La escuela introduce a los estudiantes en la reflexión y la acción para incidir en el espacio público, donde se ponen en juego los intereses individuales y los del conjunto; posibilita el acceso al conocimiento de las regulaciones sociales a partir de normas y prácticas políticas; promueve el juicio crítico sobre los valores democráticos (justicia, igualdad, solidaridad, libertad, respeto por las diferencias culturales) y favorece el diseño y concreción de acciones para la participación.

Por otra parte, pensar la escuela en términos participativos es avanzar en el proceso de su democratización; es habilitar un espacio de escucha y de imaginación que introduzca lo político y los atributos de la ciudadanía en los procesos de formación. Así, la escuela ofrece posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía, poniendo a disposición de los estudiantes oportunidades, prácticas y conocimientos.

Si la educación pretende bregar por un ciudadano que aborde responsablemente su papel en el mundo, debe fomentar actitudes de responsabilidad colectiva y compromiso social. Es decir, se trata de que la educación garantice las condiciones para que esa persona, además de poseer los conocimientos necesarios para estar integrada a la sociedad, se prepare, en tanto ciudadano, para asumir un papel activo y comprometido con el cambio social.

Tanto la *Ley de Educación Nacional* como la *Provincial* destacan el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, y conciben a la educación como prioridad nacional que se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

⁵ En el Art. 1 de la Parte I se expresa: "Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad".

En ambas leyes se define a la Educación Secundaria como una unidad pedagógica y organizativa destinada a habilitar a los/las adolescentes y jóvenes, que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria, para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios.

En el marco de la *Ley Nacional*, desde el Consejo Federal de Educación, se ha acordado la aprobación de los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP) con la intención de promover la integración del Sistema Educativo Nacional. Los NAP para el Nivel Secundario (Ciclo Básico) fueron elaborados por representantes políticos, técnicos, supervisores y docentes de las provincias argentinas y de la Ciudad de Buenos Aires y por los equipos técnicos del Ministerio de Educación de la Nación, y aprobados por las autoridades educativas de todas las Jurisdicciones en el seno de dicho Consejo. A esto se suma la aprobación de las *Resoluciones N° 84/2009, N° 88/2009, N° 93/2009, N° 100/2010, N° 111/2010 y N° 120/2010* que sintetizan los primeros acuerdos federales en torno a la Construcción de la Educación Secundaria en Argentina. Estas definiciones constituyen, por lo tanto, pautas que guían las definiciones de política curricular en la provincia de Córdoba⁶.

1.2. Finalidades de la Educación Secundaria

En el marco de los permanentes cambios sociales y culturales que vienen poniendo en cuestión la finalidad de la Educación Secundaria, la masificación originada en la obligatoriedad del nivel constituye un verdadero desafío a su histórico carácter selectivo.

Los procesos de desigualdad social han provocado la interrupción de las trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes y se constituyen en realidades estructurales a resolver.

En este contexto corresponderá, entonces, *rehacer* la Educación Secundaria⁷, a partir del replanteo de sus funciones básicas, con el fin de contribuir al desarrollo de todas las

⁶ El presente documento ha retomado los conceptos fundamentales de las Resoluciones: *N° 84/2009, N° 88/2009, N° 93/2009, N° 100/2010, N° 111/2010, N° 120/2010*, entre otras del Consejo Federal de Educación. Se puede acceder a estos documentos a través del siguiente enlace: http://www.mcy.e.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html

⁷ Rehacer supone ir más allá de la simple reforma que suele, muchas veces, operar con una lógica de "reparación" de lo existente. Rehacer demanda animarse a mirar desde otras perspectivas, interpelar los viejos sentidos y construir nuevos, alumbrar nuevas prioridades (Cfr. Braslavsky, 1.999).

dimensiones de la persona, habilitando a todos los estudiantes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y la continuación de los estudios. Es decir, que le corresponde hoy a la Escuela Secundaria brindar un servicio educativo integral, de calidad, que haga al adolescente y al joven capaces de transformar la realidad y que, al formarlos para la construcción de su proyecto de vida como ciudadanos, contribuya al desarrollo de la comunidad.

A los efectos de dar cumplimiento a dicha finalidad, las propuestas educativas para los adolescentes y jóvenes deben garantizar:

- El derecho a la educación a través del acceso efectivo de todos los destinatarios, cualquiera sea su condición y/o situación personal, económica, cultural, de género y lugar de residencia.
- La inclusión y las trayectorias escolares continuas y completas, a través de la implementación de medidas que amplíen las posibilidades de ingresar, permanecer aprendiendo y egresar satisfactoriamente de la escuela.
- Una formación relevante para todos, promoviendo la unidad pedagógica y contemplando la diversidad organizacional de las ofertas educativas.

1.3. Objetivos de la Educación Secundaria

Según la *Ley de Educación Provincial N° 9870* (Art.39), son objetivos de la Educación Secundaria:

- a) Contribuir a la formación integral de los adolescentes y jóvenes como personas sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, promoviendo el desarrollo de todas sus dimensiones a través de una educación configurada en torno a los valores éticos que les permitan desenvolverse en la sociedad practicando el pluralismo libre de toda discriminación, comprometidos con la exigencia de la participación comunitaria, motivados por la solidaridad hacia sus semejantes y preparados para el ejercicio de la vida democrática, en la aceptación y práctica de los Derechos Humanos y la diversidad cultural;

- b) Promover prácticas de enseñanza que permitan el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen, fortaleciendo capacidades y hábitos de estudio, de aprendizaje e investigación, de juicio crítico y discernimiento;
- c) Formar ciudadanos capaces de utilizar el conocimiento como una herramienta para comprender, transformar y actuar crítica y reflexivamente en la sociedad contemporánea;
- d) Desarrollar competencias lingüísticas comunicacionales, orales y escritas del idioma nacional y de comprensión y expresión en una lengua extranjera;
- e) Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes y herramientas producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación;
- f) Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura y las artes;
- g) Promover la formación corporal y motriz a través de la educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes y jóvenes.
- h) Implementar, en el marco de los proyectos curriculares institucionales, procesos de orientación educacional que contribuyan a las elecciones vocacionales, vinculando a los estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.

2. ORIENTACIONES PARA LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

2.1. Los sentidos del *currículum* para la Educación Secundaria

El *currículum*, en tanto selección de contenidos, constituye un sistema de construcción de legitimidad cultural en torno a un conjunto de saberes comunes y expresa acuerdos en torno a lo que habrá de enseñarse en el espacio escolar. Adquiere, en consecuencia, un carácter prescriptivo en relación con su función regulatoria como norma escrita. Si bien se registra una apertura de la selección cultural a visiones plurales así como una participación cada vez más amplia de docentes, académicos, técnicos y representantes de comunidades locales en los procesos de legitimación, es importante considerar que, como norma, estipula un conjunto de saberes comunes considerados legítimos y valorados por

lo que aportan a la transmisión del patrimonio cultural de la humanidad, a la promoción de una mayor justicia social y a la atención al derecho universal a la educación.

En efecto, por su contribución a la construcción de lo común, se considera que el *currículum* expresa la dimensión pública de la escolaridad. De hecho, trasciende lo que cada institución o docente puede decidir y da cuenta de aquello que se considera valioso para hacer efectiva la igualdad en la distribución de saberes, ya que hace públicos los propósitos y contenidos de la educación escolar.

Este carácter público del *currículum* constituye una condición de acción política en el contexto de una sociedad democrática. Se constituye, así, en herramienta de la política educativa porque comunica el tipo de experiencias educativas que se espera se ofrezca a los estudiantes - consideradas fundamentales para su desarrollo y para su participación social- y porque expresa fundamentalmente el compromiso del Estado como articulador de las diferentes demandas de la sociedad, de los estudiantes y de las instituciones que los educan (Terigi, 1999). En este sentido, es el Estado quien tiene la capacidad de integrar las diferentes demandas para asegurar la distribución de los bienes culturales con criterio de justicia y afrontando la tensión entre la igualdad de acceso al patrimonio cultural de la humanidad y el respeto a la heterogeneidad de sujetos y grupos sociales y culturales.

Cabe consignar que la construcción pública del contenido de enseñanza escolar no es una concepción meramente teórica e ideal, sino una construcción que enlaza las teorías y las prácticas, los discursos y las realidades, las investigaciones y las acciones. Es decir que no sólo es *currículum* lo que se establece a través de documentos, sino también lo que efectivamente se enseña -explícita o implícitamente- y se aprende en el aula.⁸

En este sentido, también es un proyecto político-pedagógico y, por lo tanto, histórico, social, cultural y educativo, al que subyacen posiciones ideológicas, sociológicas, psicológicas, epistemológicas y pedagógicas⁹. El *currículum* constituye un marco que regula la actuación profesional para directivos, docentes, técnicos y supervisores y sólo en la medida en que sea entendido como herramienta *de trabajo* tendrá la capacidad de generar, en cada contexto y en cada institución educativa, un proyecto de acción que haga

⁸ Para ampliar, véase: De Alba, 1995; Connel, 1997; Terigi, 1999; Angulo y Blanco, 2000; Demeuse y Strauven, 2006, entre otros.

⁹ En este principio se toman y articulan conceptos de currículum vertidos y desarrollados, en distintas obras, estudios e investigaciones por diferentes autores. Entre otros, véase Schwab, 1974; Gimeno Sacristán, 1981 y 1988; Stenhouse, 1984; Coll, 1986; Elliot, 1990; Apple, 1996; Kemmis, 1998; Grundy, 1998.

posible articular la prescripción y las prácticas en términos de enriquecimiento de las experiencias y las trayectorias educativas de los estudiantes.

2.2. Orientaciones pedagógicas generales

El Estado provincial asume la revisión y proyección del modelo institucional y curricular de la Educación Secundaria sobre la base de la nueva organización del Sistema Educativo Argentino contenida tanto en la *Ley Nacional de Educación N° 26.206* como en la *Ley Provincial N° 9870* que establecen la obligatoriedad del Nivel Secundario concebido como unidad pedagógica y organizativa destinada a los adolescentes y jóvenes -11/12 a 17/18 años - que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria.

Todo modelo pedagógico y organizacional se considera como un catalizador de la realidad en condiciones de activar y transformar la vida de todos los estudiantes y, en consecuencia, corresponde a las instituciones escolares definir alternativas y producir orientaciones pedagógicas - de acuerdo con sus contextos- orientadas a:

- a) Redefinir la concepción de *estudiante*, contemplando sus diversas situaciones vitales, así como sus disposiciones y potencialidades sociales y culturales. Se asume como necesaria la revisión de los criterios de inclusión y la erradicación de toda lógica excluyente que pudiere persistir, de modo que se garantice el derecho a la educación asegurando efectivamente la inclusión con aprendizaje, mediante el acceso y permanencia de todos los destinatarios, cualquiera sea su condición y/o situación personal, económica, cultural, de género y lugar de residencia.
- b) Generar propuestas y alternativas que favorezcan trayectorias escolares completas, con igualdad y calidad de aprendizajes.
- c) Considerar a los docentes como actores centrales que, con base en su saber y experiencia y en colaboración con los demás, son quienes conocen y reconocen las particularidades y problemas de cada contexto y quienes ofrecen, desde la práctica escolar, una propuesta para el crecimiento y fortalecimiento de los estudiantes. En este sentido, una perspectiva colegiada y corresponsable del colectivo de educadores contribuirá al análisis y búsqueda de acuerdos en relación con los dispositivos pedagó-

gicos más adecuados para la enseñanza y la evaluación, en función de todas las diversidades, tanto individuales como socioculturales.

- d) Concebir a los saberes escolares como algo más que los contenidos de cada espacio curricular¹⁰ y asociarlos a un modo de abordar el medio comunitario así como las transformaciones culturales contemporáneas, en virtud de las necesidades e intereses de los estudiantes y de las inquietudes y el desarrollo de los docentes. En tanto razón de ser del vínculo entre ambos, los saberes escolares movilizarán planteamientos y problemas, promoverán el diálogo entre docentes y estudiantes, habilitarán el encuentro entre las diversidades individuales y colectivas, impulsarán la proyección y la acción de los estudiantes y tenderán a generar compromiso y satisfacción por los procesos y resultados tanto en los estudiantes como en docentes y directivos, reinstalando la confianza en que todos pueden aprender.

3. ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL DE LA ENSEÑANZA

La legislación vigente establece que, en el marco de las disposiciones del Consejo Federal de Educación, las distintas jurisdicciones concretarán la revisión de los diseños y propuestas curriculares de la Educación Secundaria, con el objeto de actualizarla y fortalecer el proceso educativo individual y grupal de los estudiantes y el desarrollo de la escuela como unidad de gestión pedagógica.

3.1. Propuesta formativa

La Educación Secundaria se estructurará en dos Ciclos: un Ciclo Básico - común a todas las orientaciones y modalidades - de tres años de duración, y un Ciclo Orientado -con

¹⁰ Un *espacio curricular* delimita un conjunto de aprendizajes y contenidos educativos provenientes de uno o más campos del saber, seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un período escolar determinado, fundamentado en criterios epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, entre otros, y constituye una unidad autónoma de evaluación y acreditación. Puede adoptar diversos formatos para el tratamiento particular de los saberes, en una determinada organización del tiempo y espacio de trabajo de estudiantes y profesores, de acuerdo con criterios que le dan coherencia interna y lo diferencian de otros.

carácter diversificado- de tres años para las ofertas de Educación Secundaria Orientada¹¹, y de cuatro, para las de Educación Secundaria Técnico Profesional (Res. CFE N° 47/08) y Artística (Res. CFE N°111/10 y 120/10) en el marco de sus regulaciones específicas.

Ciclo Básico	Ciclo Orientado
<p>El Ciclo Básico constituye el primer tramo de la Educación Secundaria, articulado con la Educación Primaria; brinda a todos los estudiantes oportunidades de continuar apropiándose de los aprendizajes considerados básicos, tanto para su desarrollo personal como para su desempeño cívico y social. Procura atender a las necesidades específicas de los adolescentes y jóvenes, a la continuación de estudios en el Ciclo Orientado, al incremento de los márgenes de autonomía y al desarrollo de proyectos que impliquen procesos intelectuales, prácticos, interactivos y sociales de mayor complejidad que los de la Educación Primaria.</p>	<p>El Ciclo Orientado brindará una formación equilibrada entre lo académico y lo técnico, con valor formativo y social equivalente, de manera tal que profundice las funciones de la Educación Secundaria: la formación del ciudadano, la preparación para proseguir estudios superiores y la formación para el mundo del trabajo. Para ello, deberá ampliar los ámbitos de experiencia de los estudiantes a fin de que puedan perfilar decisiones vinculadas con sus respectivos proyectos de vida. En este sentido y desde la preocupación por la equidad, es importante tener en cuenta que la escuela debe contribuir a la visibilización de adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho, a su inclusión social y participación política.</p>

La Educación Secundaria fortalecerá la adquisición y el desarrollo de las capacidades¹² para la vida que incluyen tanto aspectos cognitivos como aquéllos relacionados con lo

¹¹ Para el ámbito rural se elaborará una propuesta curricular equivalente – enmarcada en el presente Diseño- a fin de garantizar una formación que atienda las particularidades de las poblaciones que lo habitan.

¹² Las *capacidades* están asociadas a procesos cognitivos y socio-afectivos que posibilitan la formación integral; se manifiestan a través de un contenido y constituyen, en este sentido, una base desde la cual se sigue procesando, incorporando y produciendo nuevos conocimientos. Se caracterizan por un alto grado de complejidad y por estar relacionadas con las grandes intencionalidades del currículum; se desarrollan de manera conectiva y procuran el máximo despliegue de las potencialidades de la persona. A diferencia de la capacidad, la *“competencia”* es inherente al mundo social: es estructurada y demandada

afectivo y lo social que resultan necesarios para comunicarse, estudiar, trabajar y participar como ciudadanos en una sociedad democrática.

En este sentido, la propuesta formativa está orientada a que los **estudiantes** a su egreso sean capaces de:

- *Comprender y producir textos orales y escritos, para una participación efectiva en diversas prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura.*
- *Comprender, explicar y relacionar los hechos y fenómenos sociales y naturales empleando conceptos, teorías y modelos.*
- *Desarrollar:*
 - ✓ *estrategias de búsqueda, selección, análisis y comunicación de información proveniente de distintas fuentes;*
 - ✓ *el pensamiento crítico y creativo;*
 - ✓ *la sensibilidad estética y la apreciación de las distintas manifestaciones de la cultura;*
 - ✓ *las habilidades que les permitan comprender y expresarse en al menos una lengua extranjera¹³;*
 - ✓ *hábitos de cuidado de la salud así como de higiene y seguridad integral.*
- *Abordar y resolver problemas con autonomía y creatividad.*
- *Interpretar y valorar el impacto del desarrollo y el uso de la tecnología.*

desde fuera del sujeto, por el medio, por terceros y esencialmente por el mercado o “los mercados” (de consumo, del trabajo, profesional). Por lo tanto, puede ir cambiando de contenido conforme van desarrollándose los procesos histórico-sociales de una determinada comunidad organizada, e implica poner en práctica técnicas y conocimientos relativos al “saber hacer”, ciertas predisposiciones definidas desde fuera de las instituciones educativas y a las cuales, supuestamente, ellas mismas tendrían que adecuarse para reformular sus prácticas curriculares. Para ampliar, véase documento *Desarrollo de Capacidades EGB 3 – Polimodal* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2001) y Ferreyra, H.; Peretti, G.; Vidales, S. y Alegre, Y. *Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida*. En Ferreyra, H. (edit.) (2010). *Actualidad y campo pedagógico. Textos con el pretexto de habilitar el debate (en prensa)*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.

¹³ La incorporación de una (o más) lengua-cultura extranjera se realiza desde la concepción de *plurilingüismo activo*: la lengua extranjera se agrega a la lengua de origen y/o la lengua de escolarización sin menosprecio ni anulación de éstas (Raiter, 1995).

- *Trabajar en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar.*
- *Construir expectativas positivas sobre sus posibilidades de aprendizaje y progreso en los planos personal, laboral, profesional y social.*
- *Comprender los factores que inciden en el mundo del trabajo, conocer los derechos y deberes del trabajador e informarse sobre el mercado laboral.*
- *Adquirir los conocimientos básicos y necesarios, y aquellas técnicas, destrezas y habilidades vinculadas a un campo o área ocupacional que les permitan ampliar sus posibilidades de inclusión social.*
- *Actualizar de manera permanente los conocimientos adquiridos.*
- *Valorar la importancia del sistema de derechos y deberes ciudadanos y los mecanismos e instrumentos para la participación crítica, reflexiva, solidaria, ética y democrática.*
- *Actuar con responsabilidad y compromiso en la promoción de acciones que tiendan al mejoramiento del ambiente (natural y social), posibilitando un desarrollo sustentable.*

Las capacidades que aquí se consideran no son las únicas, sino aquellas cuyo abordaje debería garantizarse a todos los estudiantes desde los espacios curriculares previstos, por ser consideradas fundantes del aprendizaje durante los procesos de escolarización y de toda la vida. En ese sentido, los docentes analizarán de qué manera su tarea colabora con este desarrollo y diseñarán una propuesta de enseñanza que responda a ellas. Esta acción educativa requerirá **docentes**:

- con una sólida formación en su campo disciplinar y abocados a un proceso continuo de desarrollo profesional;
- conscientes de la responsabilidad social que implica su tarea y, por ello, dispuestos a asumir “los problemas en los desempeños de los estudiantes” como “desafíos de la enseñanza”, a fin de evitar la derivación de los jóvenes a circuitos diferenciados de acceso a los saberes valorados socialmente como deseables;
- interesados en la tarea que realizan y con disposición para llevar adelante prácticas significativas e innovadoras;
- dispuestos a someter sus prácticas a permanente reflexión y reformulación a los fines de una mejora constante de los procesos de enseñanza;

- con apertura hacia el trabajo colaborativo y cooperativo;
- con conciencia de la diversidad, a la que entienden y asumen como desafío a su capacidad para seleccionar y organizar contenidos y diseñar propuestas de enseñanza, de manera tal que, por diferentes caminos, los estudiantes puedan alcanzar las metas;
- que incorporen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación de modo gradual, significativo y pertinente, privilegiando las necesidades educativas, los intereses pedagógicos y el enriquecimiento de las prácticas;
- que asuman como una de sus principales funciones el propiciar en sus estudiantes niveles crecientes de autonomía;
- dedicados a contribuir, de manera conjunta con las familias, al crecimiento personal y social de los estudiantes.

En este marco, a la **gestión educativa y escolar** le corresponde:

- promover y propiciar la inclusión socioeducativa de todos los estudiantes;
- definir con claridad roles y funciones de los actores institucionales y –al mismo tiempo– promover un trabajo integrado en un clima participativo y colaborativo, que impulse el estudio y la investigación;
- recoger y sistematizar las demandas de su contexto interno y externo para diseñar, a partir de ellas, modos de intervención en el corto, mediano y largo plazo;
- desarrollar un estilo de gestión que permita mayores niveles de reflexión, diálogo y respuesta colectiva para la acción, al interior de la escuela y su contexto;
- dinamizar la comunicación institucional y favorecer e instrumentar la incorporación de recursos tecnológicos como apoyo a la tarea pedagógica y administrativa;
- implementar mecanismos pertinentes de organización y evaluación de sus actividades;

- establecer vínculos de intercambio y participación con la comunidad en la que está inserta la escuela, abriendo sus puertas a las familias y demás actores interesados en colaborar con el mejoramiento de la propuesta educativa;
- fortalecer trabajos cooperativos tendientes a profundizar redes de intercambio con los actores de la comunidad.

La gestión de la Institución escolar requiere atender de modo permanente y conjunto los componentes del currículum, la organización, la gestión y los recursos, así como las variables de tiempo, espacio y agrupamientos propias del planeamiento educativo. Todo ello en función de una propuesta pedagógica integrada, que ponga en el centro una enseñanza con sentido y relevante, orientada a la inclusión de todos los estudiantes y al desarrollo de trayectorias escolares continuas y completas.

3.2. Fundamentos de la enseñanza

Renovar la enseñanza en la escuela secundaria supone un esfuerzo colectivo sustentado en convicciones compartidas. Es necesario que todos los docentes participen en el análisis, debate y enriquecimiento de los fundamentos de la propuesta para la Educación Secundaria y aporten a su concreción con compromiso y expectativas favorables.

Por ello, se sintetizan aquí algunas de las ideas centrales que dan sustento a la enseñanza; en particular, consideraciones referidas a los modos de interpretar la condición juvenil, las nuevas configuraciones familiares y la conformación de una ciudadanía plena, tres cuestiones que tienen fuerte incidencia en el desarrollo de una escuela secundaria para todos. La posibilidad de discutir las, compartirlas y recrearlas en cada equipo institucional favorecerá un trabajo coherente y continuado entre todos los docentes de la provincia.

- **Los jóvenes hoy**

La mirada habitual de las escuelas sobre los adolescentes y jóvenes ha reconocido como principal referente disciplinario a la psicología evolutiva, desde la cual se presentan las secuencias de desarrollo que informaban distintas corrientes en relación con sus respectivas investigaciones. Un problema fundamental derivado de este enfoque es que la juventud, una categoría producida culturalmente, queda reducida a una supuesta adoles-

cencia natural, cuyos rasgos se consideran universales y extra-temporales. Por otro lado, la pretensión aplicacionista de aquellas concepciones alentó la posibilidad de fundar las formas de enseñanza en el basamento exclusivo de la psicología. De este modo, muchas veces, se conoce y juzga a los estudiantes desde una única versión de “adolescencia normal”.

La consideración actual de esta cuestión – fundada en una perspectiva vinculada al paradigma de la complejidad- invita a ampliar el campo de saberes de referencia para incluir los enfoques socioculturales del desarrollo, los aportes de perspectivas sociológicas y antropológicas y de estudios sobre los procesos comunicativos en el aula. Tales contribuciones, permiten indagar acerca de las nuevas condiciones en que se forjan las subjetividades en los escenarios contemporáneos. Saber quiénes son los adolescentes y jóvenes con quienes se trabaja implica estar dispuestos a cuestionar y revalidar las propias miradas, manteniendo una actitud abierta al diálogo con ellos y a la reflexión en los equipos docentes.

En los estudios sobre juventud, se señala que este término no designa un grupo homogéneo, sino que delimita básicamente una categoría de edades, arbitraria en más de un sentido. A partir de ella, se les atribuye a sus integrantes rasgos comunes (biológicos y simbólicos) ligados a los que cada época y sociedad consideran propios de esa etapa de la vida. Estas significaciones se naturalizan para encubrir relaciones de fuerza y convertirlas en legítimas. En este sentido, la clasificación por edades sería una forma de establecer límites inmutables y de producir un orden en el que cada uno debe ocupar su lugar preestablecido. Según esta asignación arbitraria, hay un modo “normal” o “correcto” de ser joven, frente al cual toda expresión disonante es evaluada como desviación, carencia o riesgo.

Sin embargo, hay diferentes maneras de ser y de experimentar la juventud. Por eso, no es posible pensar en una, sino en múltiples y diversas juventudes. Los sociólogos que estudian la cuestión de los jóvenes toman en cuenta la heterogeneidad social y las diversas modalidades en que se presenta la condición de joven (Margulis, 1996 y Urresti, 1999). Entienden que el concepto de “juventud” es esquivo, en tanto alude a una construcción histórica, social y cultural y no a una mera condición de edad. Sostienen que cada época y cada sector social postulan formas de ser joven sobre la base de discursos que regulan y legitiman la condición de juventud.

Por su parte, los historiadores Giovanni Levi y Jean Claude Schmitt (1996) ponen de relieve la especificidad de la juventud en tanto construcción social y cultural. Para estos autores, la juventud se distingue por su liminalidad, es decir, por transitar su experiencia en los márgenes y entre márgenes. Afirman que las sociedades construyen siempre a la

juventud como un hecho social inestable, que se sitúa entre los márgenes movедizos de la dependencia infantil y de la autonomía de los adultos. Por eso, la juventud nunca logra una definición concreta y estable, en tanto es construida simbólicamente por promesas y amenazas, potencialidades y fragilidades, esperanzas y sospechas, que proyectan las miradas cruzadas de cada sociedad en su afán de excluir o controlar a la juventud. Es frecuente que esta posición liminal constituya un foco de conflictos y temores en el resto de la sociedad.

La juventud concentra imágenes vigorosas y ambivalentes -jóvenes como fuente de desórdenes o como portadores de una renovación colectiva-, que han llevado a definir formas orgánicas de socialización y control de los jóvenes en las sociedades modernas. Está marcada, además, por una sucesión de ritos de salida y de entrada. En general, la juventud transcurre en el ámbito de la familia de origen. Representa tiempos de formación y transformación en cada individuo; tiempos de tentativas, de búsquedas, de vocaciones ardientes y mudables, de aprendizajes intelectuales, profesionales, sociales y amorosos, de compromisos entusiastas. La salida de la casa familiar y la independencia económica marcan hitos básicos para su autonomía.

En muchas ocasiones, los adultos no comprenden los cambios en el mundo de los jóvenes y generan miradas o situaciones que los marginan, suponiendo sentidos deficitarios que resultan de la comparación con los jóvenes de otros tiempos. La dificultad de esta mirada es que no permite ver qué están haciendo los jóvenes hoy, qué piensan, qué sienten, cuáles son sus prácticas, con qué experiencias cuentan y qué están imaginando para este mundo. Por lo tanto, cabría interpretar y profundizar en los modos de identificarse y diferenciarse a través de *sus* experiencias vitales, *sus* códigos, *sus* reglas, *sus* emociones, *sus* modos de apropiación de los artefactos culturales, *sus* modos de comunicarse e informarse, *sus* formas de construir lazos con el territorio, *sus* diversos sentidos del tiempo, *sus* maneras de ver y de soñar la vida.

Desde esta perspectiva, enseñar supondrá atender las inquietudes presentes y generar nuevas; promover situaciones en las que los estudiantes puedan pensarse a sí mismos y proyectarse al futuro; generar oportunidades de enriquecer – al mismo tiempo- la sensibilidad y el pensamiento; hacer lugar a la voluntad y a la expectativa de cambio, de modo que les sea posible problematizar los límites que impone el grupo de referencia para abrirse a lo deseable y lo posible.

Así como hay rasgos muy diversos de juventud, es indudable que las desigualdades en cuanto a capital económico, social y cultural ejercen todo su peso en las biografías de los adolescentes y jóvenes. Ante esta realidad, es fundamental que la enseñanza se asocie con el propio crecimiento de los estudiantes, mediante la generación de un ambiente

enriquecido en oportunidades. Se trata de promover escenarios desafiantes, con materiales y propuestas variadas que les permitan desplegar sus potencialidades, contando con adultos con quienes interactuar. En síntesis, posibilitarles *habitar y significar* la vida y propiciar la construcción de la propia experiencia.

La escuela logra su cometido cuando cada estudiante percibe que algo de su vida se modifica, para mejor, en la experiencia formativa que se le ofrece. Si bien no corresponde a la escuela la tarea de resolver los problemas de cada uno, puede brindar herramientas y abrir horizontes donde esas soluciones tengan cabida.

- **Nuevas configuraciones familiares**

El concepto de familia, histórica y culturalmente condicionado, ha experimentado transformaciones sucesivas y está abierto a seguir haciéndolo. Hoy extiende sus alcances a configuraciones con estructuras diferentes y legítimas que asumen las funciones familiares, aunque con distintas modalidades y distribución de roles. Sin embargo, las expectativas sociales que se basan en la representación de un modelo tradicional de familia propician imágenes y valoraciones negativas que producen malestar y padecimiento.

El ser humano necesita asistencia y cuidado para sobrevivir. Pero no sólo requiere alimento y abrigo, sino también vínculos afectivos, esto es, amor, límites y cobijo, para desarrollar su estructura personal e incluirse en una comunidad. La constitución subjetiva requiere también de la cultura, entendida como legado de todo aquello producido por el actuar humano y que, por tanto, produce humanidad: la historia, el arte, los modos de hacer y producir, las costumbres, los valores. Sin embargo, este proceso no se ha dado de la misma manera siempre y en todo lugar. Los modos de cumplir las funciones familiares han sufrido enormes transformaciones en la historia y, en algunos períodos, los cambios se presentan de manera acelerada y vertiginosa.

En los años recientes, las familias se han transformado para atender demandas e intereses de las nuevas generaciones, para responder a condiciones sociales difíciles e inestables, para resolver conflictos internos que, en otras épocas, quedaban opacados o reprimidos por la censura social. Entre esas transformaciones, algunas son notoriamente superadoras de ciertos esquemas rígidos y excluyentes de la diversidad, pero hay otras que dejan inermes e indefensos a sus miembros más dependientes. En cualquier caso, los procesos familiares no han salido indemnes de los avatares políticos, económicos y sociales que abatieron a nuestro país en las últimas décadas.

No se trata de desechar convicciones básicas sobre las responsabilidades de cada grupo familiar ni de aceptar sin más cualquier modo de vinculación doméstica. Se trata, sí, de

reconocer el derecho de cada familia a escoger su modo de vida y sus mecanismos de resolución de la convivencia, en un marco de respeto a la dignidad de cada uno de sus miembros. En efecto, la heterogeneidad social y vincular que existe en las comunidades conduce a pensar que la composición nuclear, extendida en el país en forma paralela a su institucionalización y modernización, puede resultar insuficiente para nombrar la amplia gama de posibilidades, formas y prácticas que las familias adoptan actualmente. Las familias se transforman para subsistir, para dar respuesta a las características de cada uno de sus miembros, para adecuarse a contextos cambiantes y frecuentemente hostiles.

En este marco, revisar las representaciones y las prácticas pedagógicas que a ellas se asocian resulta fundamental a la hora de considerar las funciones en el ámbito público representado por el Estado y la escuela. Existe una generalizada creencia acerca de que la presencia de las familias condiciona la escolarización de los estudiantes, de modo tal que la ausencia de los padres es sentida como abandono, desinterés o irresponsabilidad. En muchos casos esto puede acercarse a la realidad, como también es cierto que hay variados modos de acompañar y sostener el proceso formativo de los estudiantes. A veces, los padres acompañan trabajando y proveyendo todo lo necesario, pero no pueden asistir a entrevistas en horarios que comprometen sus responsabilidades laborales. A veces, no son los padres, sino abuelos, hermanos, tíos o vecinos quienes se acercan a la escuela interesados por la situación de algún estudiante. A veces hay estudiantes que no tienen ningún acompañamiento parental o incluso padecen resistencias de su grupo familiar. Esos son los casos en que - desde el compromiso ético y político con la educación - deben redoblar esfuerzos para abrir desde la escuela aquellos horizontes vitales que el grupo primario no ofrece.

Las funciones familiares y escolares se entrecruzan, por tanto, en muchas ocasiones. Le corresponde a la educación, en algunos casos, cuestionar las concepciones de familia que predominan en el imaginario social como las únicas legítimas y reconocer y valorar, desde una perspectiva de derecho, otras posibles configuraciones. Al mismo tiempo, un importante desafío para la escuela consistirá en explorar formas creativas de comunicación, convocatoria y encuentro con las familias, estableciendo espacios de respeto, colaboración y diálogo. Se trata de afianzar vínculos que potencien los aportes de ambas en la socialización y educación de los estudiantes. Ante las transformaciones de las familias, que los docentes reconocen también en su ámbito doméstico, la escuela tiene la responsabilidad histórica de reposicionarse y generar respuestas creativas y superadoras.

- **Formación para el ejercicio de una ciudadanía plena**

La articulación entre educación y sociedad asume hoy formas diferentes de las del pasado. En contraste con su mandato fundacional, que era predominantemente selectivo, hoy se aspira a que la escuela secundaria sea para todos. Desde una educación pensada - a mediados del siglo XIX,- para la élite gobernante, corresponde ahora avanzar hacia una propuesta que forme a todos los ciudadanos del siglo XXI. En un contexto latinoamericano y mundial cada vez más amplio y cambiante de saberes y valores inestables, cada ciudadano tiene el derecho y la responsabilidad de construir una sociedad cada vez más justa en términos de desarrollo inclusivo, derechos humanos, democracia, igualdad de género y cuidado del ambiente. La función que le corresponde desempeñar hoy a la Escuela Secundaria es la de brindar un servicio educativo integral, de calidad, que al formar al adolescente y al joven para la construcción de su proyecto de vida, contribuya al desarrollo de la comunidad.

La nueva concepción de ciudadanía propone la recreación de la vida política, la incorporación de los jóvenes al mundo del trabajo y la elaboración de nuevos proyectos de integración social. En este sentido, incorpora nuevos derechos vinculados con demandas de calidad de vida, valoración de las diferencias, no discriminación, preservación de la naturaleza y ambiente, comunicación e interrelación cultural.¹⁴ Estos derechos tienen como titular no sólo al individuo en su singularidad sino básicamente a grupos humanos: familias, pueblo, nación, colectividades.

En consecuencia, hay que revisar los dispositivos institucionales y didácticos que fueron pensados desde lógicas selectivas, a fin de transformarlos en otros que sirvan para incluir a todos desde el conocimiento. La supuesta contradicción entre excelencia e inclusión es falsa: hoy sólo se considera excelente la escuela que incluye a todos y la que genera las mejores estrategias para que cada cual aprenda al máximo de sus posibilidades.

En este sentido, la obligatoriedad del Nivel Secundario no puede ser asimilada a la idea de homogeneización. El reto es interpretar las condiciones de las cuales se parte y diseñar un modelo institucional de escuela secundaria que atienda la diversidad de intereses de los estudiantes y, al mismo tiempo, despierte aquéllos que aún no tienen pero pueden llegar a tener si les son convenientemente presentados. No se trata de enseñar sólo lo interesante, sino de hacer interesante lo que es pertinente y relevante con propuestas

¹⁴ En este sentido, se incluyen en los distintos espacios curriculares aprendizajes y contenidos vinculados a Educación Sexual, Derechos Humanos e Interculturalidad, Educación Cooperativa y Mutual, Educación vial, Educación Ambiental, Tecnologías de la Información y la comunicación, entre otras.

educativas que se abran a múltiples alternativas de formación, a la pluralidad de motivaciones, expectativas y proyectos de cada uno de los adolescentes y jóvenes.

Es también necesario resituar a la escuela secundaria como un lugar productivo y de cohesión social, que inicie a los adolescentes y jóvenes en la cultura del trabajo con miras a la proyección de un horizonte a futuro y en relación con las más variadas tareas. En tanto perspectiva que orienta las prácticas educativas, el trabajo como dimensión pedagógica incluirá: la formación de los sujetos para su futura inclusión laboral, la valoración del papel organizador del trabajo a la hora de estructurar las relaciones humanas en torno a compromisos, tareas y tiempos; el fortalecimiento de los sentidos de autonomía y del quehacer compartido con otros, así como la preocupación por el cuidado del ambiente y del espacio público.

En este marco, si bien no es función de la escuela la especialización temprana de mano de obra, sí le corresponde dar a conocer los distintos ámbitos productivos y gestar la reflexión sobre sus alcances y sobre el rol que les corresponde ocupar a adolescentes y jóvenes¹⁵.

Los conocimientos que se adquieran en esta etapa son un recorte de todos los que forman parte de la cultura. Se deberán seleccionar aquellos posibles de ser aprendidos en la Educación Secundaria y que sirvan, en el Nivel Superior, como herramientas para recrear la realidad. Todos los estudiantes deben tener la posibilidad de seguir educando sus capacidades emocionales, intelectuales, éticas, físicas y prácticas en los estudios superiores y en el mundo del trabajo. Esta **articulación/vinculación** necesita ser concebida por la Educación Secundaria no sólo desde sus propuestas organizativas de ciclos y modalidades, sino también a partir de la adquisición y desarrollo de capacidades que garantizarían el aprendizaje de modos de hacer y de pensar orientados a aprendizajes futuros.

Asimismo, en una educación democrática, pluralista e inclusora, la continuación de estudios superiores o el acceso al mundo del trabajo no deberían ser fines autoexcluyentes. Las experiencias pedagógicas que provea la escuela secundaria deberán ampliar las posibilidades del acceso a las *artes* (la pintura, la literatura, la música, el teatro, la danza,

¹⁵ La función de orientación vocacional está estrechamente vinculada con la de orientación ocupacional. Mientras que la primera trabaja sobre el descubrimiento y el análisis reflexivo de la propia historia y la experiencia de vida, la orientación ocupacional se encarga de analizar la información pertinente respecto de roles, objetos, herramientas, técnicas y estrategias para efectivizar lo vocacional (Caldeiro, 2008). Es decir, el trabajo como objeto de estudio.

entre otras), a las *ciencias* (sociales y naturales) y la *tecnología*, a las *humanidades*, al conocimiento de *otras lenguas y culturas* y a todos los campos del conocimiento que mejoren la calidad de vida y permitan una adecuada toma de decisión.

El ingreso de todos a la escuela secundaria supone generar dentro de la institución las condiciones que permitan una mejor trayectoria escolar. Un aspecto importante lo constituye el tránsito de un nivel a otro, por lo que se propone una mayor **articulación** a partir de un trabajo compartido entre los docentes de la escuela primaria y la secundaria¹⁶. Para atender a la formación de una ciudadanía plena, es necesario contemplar diversas articulaciones interinstitucionales entre el Nivel Primario y el Nivel Secundario, entre el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado y entre el Nivel Secundario y Superior, así como la **vinculación** con diferentes ámbitos del Estado u organizaciones sociales, culturales y productivas, tanto para articular estrategias tendientes a la inclusión escolar como para concretar formas específicas de orientación para la inclusión en el mundo del trabajo. En este sentido, resulta indispensable la generación de espacios para la constitución de un grupo o de una comunidad de aprendizaje en la que los jóvenes puedan adquirir los repertorios necesarios para ejercer el oficio de estudiantes y adaptarse a una nueva cultura escolar.

La inserción real y efectiva de la escuela en la trama de la comunidad supone comprometerse con un trabajo articulado, que parte de preocupaciones comunes y se expresa en acciones concretas llevadas a cabo desde organizaciones diversas. De esa manera, se busca aprovechar los recursos disponibles en distintos ámbitos (comunitarios, gubernamentales, de trabajo profesional, voluntariados, entre otros) para un objetivo común: la promoción humana y social de los estudiantes¹⁷.

Por ello, el modelo educativo de la Escuela Secundaria formará parte de una política amplia y profunda de inclusión social:

- ✓ Si es una institución que se preocupa por enseñar cada vez más y mejor y que también se considera a sí misma en situación de aprendizaje permanente.
- ✓ Si es una escuela donde cada uno de sus actores “se empeña en sacar provecho de las posibilidades que ofrece cada contexto y en elevarse sobre sus restricciones (...) para satisfacer las necesidades de sus estudiantes y de su entorno...” (Torres, 2005, p. 71).

¹⁶ El crecimiento paulatino de una oferta de calidad de Jornada Extendida en la escuela primaria también se considera un factor importante para asegurar mejores niveles de articulación con el Nivel secundario.

¹⁷ Para ampliar, véase Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, 2008 a.

- ✓ Si constituye una unidad social y cultural compleja, que ejerce su autonomía para delinear contextualmente los procesos de cambio e innovación en las prácticas institucionales y curriculares, a partir de un diálogo sincero con las familias y con la comunidad.
- ✓ Si deposita altas expectativas en sus estudiantes y considera que todos son capaces de aprender. Si ve posibilidades donde otros ven fallas y desafíos donde otros sólo ven problemas (el primer derecho de los estudiantes es que sus profesores creen en sus posibilidades de cambio y de aprendizaje).
- ✓ Si, en tanto se reconoce al adolescente/joven como sujeto de derecho, se identifican las barreras para el aprendizaje y la participación, con el firme propósito de minimizarlas. De esta manera, se podrán ampliar las condiciones necesarias para fortalecer la inclusión socioeducativa, de modo que se garantice igualdad de oportunidades para todos. Así, a aquéllos que presenten alguna forma de discapacidad han de garantizárseles las posibilidades de efectiva integración al sistema¹⁸.

Educación es el fundamento basal de transformaciones políticas, económicas, culturales y sociales que el país y la provincia necesitan y merecen. La justicia social no depende exclusivamente de la educación, pero difícilmente haya mayor justicia social sin el aporte de la educación.

3.3. Decisiones curriculares

La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los adolescentes y jóvenes -11/12 y 17/18 años- que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria. Esta decisión requiere un profundo cambio en la concepción político-pedagógica de los actores implicados y se plasma en una nueva organización que ubica este tránsito educativo como el espacio de escolaridad que tiene como objetivo fundamental lograr la inclusión, permanencia, progreso, promoción y egreso -con aprendizaje de calidad- de todos los adolescentes y jóvenes del país, para lo cual resulta indispensable realizar una propuesta formativa centrada en quienes aprenden desde una perspectiva situada.

¹⁸ Con la única excepción de la multidiscapacidad o la discapacidad severa, cuyas necesidades educativas derivadas no podrían ser satisfactoriamente atendidas por la educación común.

Para la organización curricular de los saberes en el Ciclo Básico y en el Ciclo Orientado, se recuperan los campos de formación de presencia generalizada en los diseños curriculares vigentes, que dotan a las ofertas de un equilibrio acorde con las finalidades de la escolaridad secundaria, al mismo tiempo que garantizan su diferenciación y particularidad:

- **Campo de Formación General**
- **Campo de Formación Específica**

El **Campo de Formación General** incluye el saber acordado socialmente como relevante e indispensable. Refiere a los saberes básicos necesarios para garantizar el conocimiento y la interlocución activa de los adolescentes y jóvenes con la realidad, y también a los que son pilares de instancias formativas posteriores. En cuanto saber validado colectivamente, la formación general requiere de un trabajo de enseñanza integrador de las múltiples facetas del conocimiento, que apele a sus diversas herramientas y aplicaciones, que promueva el desarrollo de todos los aspectos de los sujetos, entre sujetos y en situación.

La Formación General constituye el núcleo de formación común de la Educación Secundaria; debe estar presente en todas las propuestas educativas del Nivel e incluirse en los planes de formación de todas y cada una de las orientaciones y modalidades. Comienza en el Ciclo Básico (CB) ¹⁹ y se extiende hasta el fin de la obligatoriedad, en el Ciclo Orientado (CO). En este último, la enseñanza en los distintos espacios curriculares que componen la Formación General común se organizará para abordar -toda vez que sea posible- temas y problemáticas relativos a la orientación y/o modalidad de que se trate. Esta formación, general y común, posibilitará a los estudiantes recorrer las construcciones teóricas y las prácticas de producción de conocimientos propias de la Lengua y la Literatura, la Matemática, las Ciencias Sociales -Historia, Geografía y Economía-, las Ciencias Naturales -Biología, Química y Física-, la Formación Ética y Ciudadana y las Humanidades, la Educación Física, la Educación Tecnológica, la Educación Artística y las Lenguas (clásicas, originarias, regionales, de herencia, extranjeras).

El **Campo de Formación Específica** posibilita ampliar la Formación General en el campo de conocimiento propio de la orientación o modalidad, propiciando una mayor cantidad y profundidad de saberes del área que es propia y particular de cada oferta, es decir: acre-

¹⁹ Se adopta como referente curricular a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios del Tercer Ciclo de EGB/Nivel Medio -acordados federalmente-.

centando y especificando -en la medida que cada orientación o modalidad lo admita- la enseñanza de las herramientas de trabajo intelectual y los conocimientos de las disciplinas que la estructuran.²⁰ En este sentido, la organización curricular del Ciclo Orientado prevé -además de los espacios curriculares obligatorios- espacios de opción institucional²¹.

La provincia de Córdoba adopta las 10 (diez) Orientaciones acordadas en la **Resolución N° 84/09 (art. 6) del Consejo Federal de Educación:**

- Ciencias Sociales y Humanidades
- Ciencias Naturales
- Economía y Administración
- Lenguas
- Arte ²²
- Agro y Ambiente
- Turismo
- Comunicación

²⁰ Los marcos de referencia para este campo de formación específica serán acordados federalmente y permitirán ajustar la propuesta formativa en su conjunto, toda vez que constituyen un acuerdo nacional sobre los contenidos que definen cada Orientación y su alcance, en términos de propuesta metodológica y profundización esperada; detallan los saberes que se priorizan para los egresados de la Orientación, los criterios de organización curricular específicos y las opciones de formación para la Orientación. En este campo, y teniendo en cuenta las particularidades de las diferentes ofertas educativas del Nivel, se podrá identificar la *Formación Orientada Específica* y la *Formación Técnico Profesional Específica*.

²¹ Estos espacios tienen la función de contextualizar, articular, profundizar y ampliar los aprendizajes y contenidos de la Formación Específica de cada Orientación. A respecto, se propone un menú tentativo de opciones a modo de propuestas para que cada escuela configure la propuesta institucional en el marco del proyecto pedagógico, teniendo en cuenta los requerimientos y particularidades de cada contexto y las demandas, necesidades e intereses de los estudiantes.

²² Para la Educación Secundaria de Arte Especializada y Artístico Técnica se requerirá de una propuesta curricular específica acorde a los acuerdos que se alcancen a nivel federal. (Resoluciones N° 111/2010 y N° 120/2010)

- Informática
- Educación Física

Como se ha expresado, los aprendizajes y contenidos vinculados a Educación Sexual, Derechos Humanos e Interculturalidad, Educación Cooperativa y Mutual, Educación Vial, Educación Ambiental, Educación al Consumidor, Educación Tributaria y Tecnologías de la Información y la Comunicación han sido incorporados a los diferentes espacios curriculares de la propuesta. Se entiende que las características de las estructuras didácticas en el Nivel deberán prever su planificación por parte de los docentes a los fines de facilitar la comprensión y apropiación por parte de los estudiantes. Su tratamiento -como el del resto de las temáticas- reclama, además, del aporte de los campos de conocimiento y el reconocimiento de los intereses, saberes e inquietudes de los jóvenes y sus familias, acuerdos institucionales, modos de organización y prácticas que involucren a todos los actores de la escuela. En este sentido, lo fundamental es la coherencia entre los contenidos desarrollados y las acciones ejercidas frente a los jóvenes y con ellos.

Los espacios curriculares - con su correspondiente carga horaria- pertenecientes al Ciclo Básico y a cada una de las orientaciones se presentan en los **tomos** que integran el Diseño Curricular Jurisdiccional de la Educación Secundaria, según el siguiente detalle:

Tomo 1	Encuadre general de la Educación Secundaria (Versión definitiva 2011-2015).
Tomo 2	Ciclo Básico de la Educación Secundaria (Versión definitiva 2011-2015).
Tomo 3	Ciclo Orientado de la Educación Secundaria Ciencias Sociales y Humanidades (Versión en proceso de validación y consulta 2011).
Tomo 4	Ciclo Orientado de la Educación Secundaria Ciencias Naturales (Versión en proceso de validación y consulta 2011).
Tomo 5	Ciclo Orientado de la Educación Secundaria Economía y Administración (Versión en proceso de validación y consulta 2011).
Tomo 6	Ciclo orientado de la Educación Secundaria Lenguas (Versión en proceso de

	validación y consulta 2011)
Tomo 7	Ciclo Orientado de la Educación Secundaria Arte: Música (Versión en proceso de validación y consulta 2011).
Tomo 8	Ciclo Orientado de la Educación Secundaria Arte: Artes Visuales (Versión en proceso de validación y consulta 2011).
Tomo 9	Ciclo Orientado de la Educación Secundaria Arte: Teatro (Versión en proceso de validación y consulta 2011).
Tomo 10	Ciclo Orientado de la Educación Secundaria Arte: Danza (Versión en proceso de validación y consulta 2011).
Tomo 11	Ciclo Orientado de la Educación Secundaria Agro y Ambiente (Versión en proceso de validación y consulta 2011).
Tomo 12	Ciclo Orientado de la Educación Secundaria Turismo (Versión en proceso de validación y consulta 2011).
Tomo 13	Ciclo Orientado de la Educación Secundaria Comunicación (Versión en proceso de validación y consulta 2011).
Tomo 14	Ciclo Orientado de la Educación Secundaria Informática (Versión en proceso de validación y consulta 2011).
Tomo 15	Ciclo Orientado de la Educación Secundaria Educación Física (Versión en proceso de validación y consulta 2011).

3.4. Alternativas para la enseñanza

La obligatoriedad y masificación de la Educación Secundaria requiere modificar los diseños organizativos y curriculares en cuanto a espacios y tiempos, modos de organización del saber y propuesta de trabajo pedagógico, con el fin de recrear un proceso efectivo de enseñanza que incluya a todos los estudiantes. Exige, además, adecuar la organización institucional desde una perspectiva situacional. En este sentido, las diversas alternativas de enseñanza a la vez que ponen en cuestión el modelo único y homogéneo para el

quehacer escolar, proponen el análisis y la redefinición del currículum escolar por parte de directivos y docentes a partir de la propia experiencia y de la lectura seria y comprometida del diseño curricular, y del contexto social y cultural. Reconocer la necesidad de replantear la gestión institucional y pedagógica así como advertir el valor de prácticas invisibilizadas que se han ido forjando supone, en este aspecto, buscar un punto de encuentro entre tradición e innovación educativa.

Las alternativas para la enseñanza que las instituciones podrán poner en marcha suponen distintos modos de apropiación de los saberes, de organización del trabajo de los profesores, de uso de los recursos y de los ambientes de aprendizaje. Organizar la variedad y la diversidad plantea la necesidad de ofrecer a todos los estudiantes, en el curso de su recorrido por la escuela, propuestas de enseñanza que:

- estén organizadas a partir de diferentes intencionalidades pedagógicas y didácticas;
- demanden que los docentes se organicen de maneras diferentes para enriquecer la enseñanza;
- prevean diversos modos de agrupamiento de los estudiantes;
- transcurran en espacios que den lugar a un vínculo pedagógico más potente de los estudiantes entre sí, con los docentes y con el saber, dentro de la propia escuela o fuera de ella;
- favorezcan que los estudiantes aprendan a partir de múltiples y diversas prácticas de producción y apropiación de conocimientos;
- sumen los aportes de otros actores de la comunidad para enriquecer la tarea de enseñar;
- planteen una nueva estructura temporal, sumando a los desarrollos regulares anuales clásicos, propuestas curriculares de duración diferente.

Las alternativas para la enseñanza tienen la potencialidad, en función de las cualidades planteadas, de modificar tanto el modelo escolar como la organización institucional. Así, es deseable que, sobre la base de la propuesta pedagógica y de organización escolar de la Provincia, una nueva cartografía de la enseñanza pueda plasmarse progresivamente

en cada escuela en función del contexto y que, en todo el territorio, comiencen a instalarse nuevas formas de enseñanza.

3.4.1. Selección y articulación de formatos curriculares y pedagógicos²³

En los *Lineamientos Políticos y Estratégicos de La Educación Secundaria Obligatoria* - Resolución N° 84/09 del Consejo Federal de Educación-, al definir la propuesta formativa del Nivel, se expresa:

“En las propuestas curriculares, se promoverán experiencias de aprendizaje variadas, que recorran diferentes formas de construcción, apropiación y reconstrucción de saberes, a través de distintos formatos y procesos de enseñanza que reconozcan los modos en que los estudiantes aprenden.

Al mismo tiempo, estos formatos deberán promover otras prácticas en las que la enseñanza favorezca la creatividad de los docentes en el marco de dinámicas profesionales renovadas, articuladas y cooperativas, en las instituciones de todas las modalidades del nivel” (ítems 39 y 40, pp 12-13).

Los *formatos* constituyen alternativas diversas para la organización de la tarea pedagógica en los distintos espacios curriculares. Cada uno de ellos responde a diversos modos de intervención según los sujetos pedagógicos, los objetivos que se espera alcanzar, la naturaleza de los contenidos a enseñar y aprender, el tipo de vínculo con el conocimiento que se pretende generar, las maneras de abordaje e indagación que se espera favorecer, las capacidades que se desea desarrollar. En este sentido, determinar cuáles serán el o los formatos a adoptar constituye una decisión importante en el ámbito de la dimensión didáctico-metodológica de cada espacio curricular. Los factores que han de tenerse en cuenta para esa toma de decisión son:

- los objetivos de la Educación Secundaria;
- las capacidades fundamentales que orientan la propuesta formativa en la provincia;

²³ Las sugerencias desarrolladas en este título recuperan experiencias de diferentes escuelas secundarias de la provincia en el marco de sus proyectos educativos relevadas por el Ministerio de Educación.

- los criterios epistemológicos y pedagógicos que organizan y articulan los contenidos en el espacio curricular;
- las finalidades formativas del espacio en cuestión y también sus articulaciones posibles con las de otros que integran el currículum;
- los saberes (conceptos, estrategias, procedimientos, actitudes, valores, hábitos, disposiciones) que se espera que los sujetos construyan;
- las prioridades del Proyecto Curricular Institucional en el marco de los lineamientos del Proyecto Educativo.

Al momento de pensar el currículum institucional, los equipos docentes y directivos podrán optar (en el marco de las orientaciones para la enseñanza propuestas para cada espacio curricular) por una o diferentes combinaciones de los siguientes formatos²⁴: **materia/signatura, seminario, taller, proyecto, laboratorio, observatorio, ateneo, trabajo de campo, módulo**²⁵.

Actualizar la propuesta formativa de la Educación Secundaria implica, entonces, un cambio de sentido en las formas de organizar la vida escolar, a los fines de potenciar la enseñanza y los aprendizajes a partir de un fortalecimiento del vínculo del estudiante con el docente y con el conocimiento, en su contexto. Por ello, con el fin de promover mejoras en la enseñanza y en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, se propone una organización de cada espacio curricular a través de uno o más de los formatos antes enumerados. Por ejemplo²⁶, alternar regularmente el desarrollo de clases bajo el formato de *materia* con *talleres* de producción y/o profundización; o bien el trabajo en aula algunos días de la semana, con el trabajo en *Laboratorio y/o Proyecto* en otros días. Otra opción es la organización del proceso bajo el formato de *Proyecto* con la inclusión de *Seminarios*.

3.4.2. Diversidad de experiencias educativas.

²⁴ Para ampliar, véase –entre otros- Zabala, 1995; Medina Rivilla y Salvador Mata, 2002.

²⁵ En el **Anexo I** del presente Tomo se incluyen consideraciones generales sobre cada formato y sugerencias para su implementación.

²⁶ En la propuesta de cada espacio curricular se formulan algunas orientaciones para la enseñanza que incluyen sugerencias y/o ejemplos acerca de los posibles formatos a adoptar para el desarrollo curricular.

También en el marco de los *Lineamientos Políticos y Estratégicos de La Educación Secundaria Obligatoria* y con el propósito de ampliar, enriquecer y diversificar las experiencias educativas que la Escuela Secundaria ofrece a los estudiantes, resulta fundamental generar recorridos formativos y oportunidades que los impliquen subjetivamente en sus aprendizajes; habiliten espacios diversos para la apropiación y construcción de saberes; favorezcan el abordaje de temáticas complejas y relevantes del mundo contemporáneo y de aquéllas especialmente importantes en la experiencia vital de adolescentes y jóvenes en nuestra sociedad, tales como Educación Ambiental, Educación Sexual Integral, Educación Vial, Educación Cooperativa y mutual, entre otras; permitan a los estudiantes poner en diálogo sus explicaciones sobre el mundo con aquéllas que conforman el acervo cultural social; flexibilicen tiempos, espacios y agrupamientos.

En este marco, se **propone** el desarrollo de:

- **Jornadas intensivas de producción:** constituyen instancias de trabajo con formato Taller, a cargo de uno o más profesores de la institución que pertenecen al mismo espacio curricular de un año o Ciclo; por ejemplo, docentes de Matemática de todos los cursos del Ciclo Básico; docentes del área *Ciencias Naturales*: un taller con los docentes de *Ciencias Naturales* de 1er y 2do año y *Biología* de 2do año y el otro con los docentes de *Física* y *Química* de 3er año; entre otras posibilidades. Pretenden acrecentar el desarrollo de formas de conocimiento basadas en la exploración, la producción y la expresión de los estudiantes, de modo que les permitan acceder a otros saberes y prácticas de apropiación y producción científica, académica y cultural. Estas jornadas tendrán por contenido el recorte específico que cada equipo docente plantee de aquellas cuestiones, casos, perspectivas o abordajes del campo de conocimiento que enseñan, definidos para trabajar con los estudiantes. Los talleres previstos se desarrollarán abarcando el horario escolar regular completo, de manera simultánea, de modo que los estudiantes de un mismo año o ciclo, según defina la escuela, puedan elegir cuál de ellos cursarán. Esto implica que en cada taller podrán agruparse estudiantes de distintos cursos / secciones.²⁷ La institución podrá concretar, durante el

²⁷ Las actividades realizadas serán evaluadas y la calificación obtenida se considerará junto a las otras del espacio correspondiente.

ciclo lectivo, una o dos *Jornadas intensivas de producción*; por ejemplo: *Jornada Taller de lectura académica* en el ámbito de los espacios curriculares de Lengua y Literatura; *Jornada Taller de producción científica* en Ciencias Naturales; *Jornada Taller de producción artística* -Danza, Teatro, Música, Artes Visuales -desde la Educación Artística.

- **Jornadas de profundización temática:** constituyen instancias de trabajo escolar colectivas en las que los profesores aportan, desde el espacio curricular que enseñan, a la problematización y comprensión de un tema de relevancia social contemporánea. Priorizan la intencionalidad pedagógica de favorecer la puesta en juego de diferentes perspectivas disciplinares en el estudio de un hecho, situación o tema del mundo social, cultural, económico y/o político, que sea identificado como problemático o dilemático por la escuela, por la comunidad social local, nacional o mundial. Se inscriben en la propuesta escolar como una/s Jornada/s (entre una y dos por año) durante las cuales docentes y estudiantes trabajan en torno a una pregunta, un problema o un dilema de actualidad o histórico, definido por el equipo de enseñanza al comenzar el año escolar.²⁸ En el desarrollo de cada Jornada, -que podrá adoptar diferentes modalidades- los docentes realizan un abordaje específico del tema desde la perspectiva del campo de conocimiento que les es propio. El contacto con fuentes documentales diversas, la participación de personas de la comunidad extraescolar, la lectura de imágenes u obras de arte y la producción en sus distintas posibilidades podrán ser, entre otras, las características de la oferta escolar, durante estas Jornadas. Los estudiantes, en grupos heterogéneos a criterio de los docentes, participarán en las diferentes instancias en circuitos previamente organizados por los profesores. Para el cierre de las Jornadas, el equipo de enseñanza preverá una actividad que permita a los participantes experimentar el conjunto de lo producido durante las mismas (por ejemplo, galería de producciones, panel temático, mesas de debate, plenario).

²⁸ Se trata de una actividad obligatoria, que cada estudiante acredita con la participación.

- **Instancias de trabajo compartido entre espacios curriculares del Ciclo Orientado**²⁹: ofrecen la posibilidad de que **dos docentes** compartan, a partir de acuerdos y decisiones previos, el abordaje y desarrollo de un cierto cuerpo de contenidos. Instancias de esta naturaleza constituyen una alternativa de innovación institucional y pedagógica que favorece la integración (no forzada) de los enfoques epistemológicos y metodológicos de dos espacios curriculares, pertenecientes al Ciclo Orientado, relacionados o afines entre sí, con cierta complementariedad y/o similitud de objetos de estudio y propósitos formativos. De este modo, contenidos que interesan a varios campos de conocimiento pueden abordarse a partir de tiempos y espacios diferentes, facilitando que aquellas preguntas o cuestiones que normalmente no pueden confinarse dentro de los límites de una sola disciplina, puedan formularse y afrontarse desde perspectivas diversas y a la vez compartidas (Santomé, 2006). Esta propuesta organizativa no implica una integración de contenidos que diluya la especificidad de cada espacio curricular, sino un modo de organizar el proceso de enseñanza desde un enfoque cooperativo y constructivo que permita a los estudiantes aprender estableciendo relaciones cada vez más variables y ricas entre los contenidos. Para ello, será necesario respetar la lógica interna de cada disciplina y, desde allí, plantear los vínculos con otra, de modo que la experiencia puesta en práctica contemple la diferenciación metodológica y conceptual de cada una de ellas y – al mismo tiempo- las interrelaciones posibles.

Por otra parte, cabe acotar que – tal como da prueba la experiencia que se cita como antecedente- los docentes participantes no disminuyen su carga horaria laboral, sino que la comparten con sus pares. Los estudiantes, en cambio, sí disminuyen sus horas de clase –total de horas compartidas-, pero construyendo aprendizajes significativos y relevantes a través del vínculo entre saberes y estrategias.

La implementación de esta alternativa podrá tener distinto alcance (período acotado al tratamiento de un cierto y determinado núcleo de aprendizaje y/o

eje de contenido; tiempo de desarrollo de una unidad didáctica completa de la programación anual; toda una etapa escolar; todo el ciclo lectivo previsto), pero en todos los casos ha de responder a una planificación sistemática y completa, que establezca con precisión los fundamentos que dan lugar a la decisión/necesidad del trabajo compartido entre espacios curriculares, los objetivos de enseñanza y de aprendizaje, los contenidos a abordar, las actividades a desarrollar, la organización de tiempos, espacios y agrupamientos, el o los formatos pedagógicos que se adoptarán (seminario, taller, ateneo, observatorio, trabajo de campo, proyecto, etc.). En todos los casos, el **máximo de horas** destinadas a este tipo de instancias por cada uno de los años será de **3 (tres) horas cátedras semanales**.

La evaluación de los aprendizajes merece una especial atención en este tipo de instancias de flexibilización curricular en las que, de manera particular, ha de atenderse a los procesos que se llevan a cabo en las experiencias de trabajo compartido y a la dinámica, tanto individual como grupal, de apropiación y construcción de saberes. En este sentido, el *portafolio*³⁰ es un sistema de evaluación que permite recopilar evidencias de los conocimientos, las capacidades y las disposiciones que los estudiantes van poniendo de manifiesto en el proceso de aprendizaje. Este sistema puede resultar propicio para la evaluación grupal, que podrá complementarse con instancias individuales³¹.

- **Tutorías de apoyo a las trayectorias escolares**: tiempos y espacios definidos por las escuelas con la intencionalidad pedagógica de brindar oportunidades de aprendizaje adicionales a los estudiantes que lo requieran, así como acompañar a los grupos para que su escolarización en general y sus aprendizajes en particular, resulten favorables en términos de sus expectativas, particularidades y necesidades. Su organización implica el trabajo colectivo de los equipos docentes en cuanto a: identificar los obstáculos que presentan los estudiantes en relación con contenidos específicos y priorita-

²⁹ Esta propuesta - orientada a la diversificación de las experiencias educativas que la Educación Secundaria ha de proporcionar a los adolescentes y jóvenes- recupera la experiencia de *Cátedra Compartida* que surgió para ser aplicada en el Nivel Secundario de educación de la Provincia de Córdoba (especialmente en el Ciclo Superior) y contó con ciertos lineamientos prescriptos por la Dirección de Enseñanza Media y Superior vigentes a partir del ciclo lectivo 2000. La *Cátedra Compartida* es presentada como una opción de innovación pedagógica-institucional abierta a la decisión de cada Escuela.

³⁰ Recopilación de planes de trabajo y sus sucesivas reformulaciones, esquemas con aproximaciones y síntesis conceptuales, registros y comentarios de experiencias, documentos, borradores de textos que se están produciendo, imágenes, etc, que constituyen evidencias de la "marcha" del proceso y de sus productos.

³¹ La calificación de cada evaluación será la misma para cada uno de los espacios curriculares involucrados.

rios; diseñar propuestas alternativas a fin de generar nuevas oportunidades de enseñar y aprender, asumiendo la responsabilidad institucional por los procesos y los resultados del aprendizaje; promover la reflexión sobre la condición juvenil y la condición estudiantil. Para ello, se diseñan instancias de apoyo a partir de diferentes itinerarios, en función de necesidades, tiempos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante y, a la vez, convocatorias de distinto tipo para tratar temas relativos a la escolarización en general, que preocupan a los estudiantes y a los docentes, que se destaquen por su incidencia en el aprendizaje y sean relevantes para un grupo clase en particular. Por ejemplo, una secuencia combinada de instancias informativas y formativas sobre estrategias de estudio, foros juveniles de reflexión grupal sobre temas predefinidos, con jornadas que enriquezcan una convivencia favorable al aprendizaje, entre otras.

El avance en los acuerdos sobre los formatos a adoptar y los criterios de organización que éstos implican, así como la planificación de otras instancias pedagógicas deben partir del convencimiento de que resulta imprescindible inscribir las variaciones que se produzcan en el proyecto curricular de la institución, en modificaciones sustantivas y profundas de la experiencia formativa que el mismo ofrece.

3.5. Sentidos de la evaluación

El tema de la evaluación es históricamente conocido por la preocupación que genera en los actores de la escena pedagógica y su impacto en las prácticas socioeducativas. Sin embargo, otras miradas y construcciones son posibles, si se las asume como una cuestión institucional.

En este sentido, se parte de una definición genérica de evaluación, recopilando algunas ideas generales que presenta la literatura sobre el tema (Genishi, 1992; Nevo, 1997; Santos Guerra, 2000; Ravela, 2003; Brailovsky, 2004 -entre muchos otros-). Podrían así sintetizarse ocho elementos que definen una práctica de evaluación:

1. Un aspecto muy bien definido de la realidad que es elegido y caracterizado como **objeto de la evaluación**.
2. Un cuerpo de **evidencias** a partir del cual se obtiene información evaluable sobre ese objeto.
3. Algún tipo de **práctica indagatoria o problematizadora de la realidad**, como la observación, la situación experimental o el análisis de documentos.
4. Una **comparación** entre esas evidencias y un marco de referencia, o bien un **análisis comprensivo** de las mismas.
5. Un marco de referencia, denominado "**referente**", que establece previamente los criterios según/desde los cuales se comparan las evidencias, o bien un **marco teórico** que sustente el análisis comprensivo.³²
6. Una **valoración** y unas **conclusiones** elaboradas por un evaluador idóneo a partir de lo actuado.
7. Unas **decisiones** que se toman acerca del objeto evaluado, que pueden ser de "alto impacto" (por ejemplo, repetir el año) o de "bajo impacto" (por ejemplo, reformular estrategias y tiempos en la enseñanza).
8. Un **modo de comunicar** esta valoración y conclusiones a los distintos actores implicados, especialmente estudiantes y familias.

En definitiva, la evaluación no es una cuestión exclusivamente instrumental sino que incluye la perspectiva política y ética (Santos Guerra, 2000). En palabras de Álvarez Méndez (2008), la evaluación está llamada a ponerse al servicio de sus protagonistas, basarse en el consenso /acuerdo de criterios y sentidos, ser un ejercicio transparente, formar parte de un *continuum*; a no atomizarse, ser procesal e integradora³³, conservar siempre su esencia formativa, motivadora, orientadora, preocuparse por aplicar técnicas de triangulación – esto es, no basarse en una única mirada- asumir y exigir la responsabi-

³² Nótese que los puntos 4 y 5 ofrecen dos conjuntos de sentidos, que conducen a concepciones levemente disímiles de la evaluación, según ésta proceda comparando a partir de evidencias o analizando comprensivamente a partir de prácticas problematizadoras de la realidad. No es el objetivo de este documento ahondar en esta distinción, pero vale al menos su formulación, para llamar la atención sobre esas diferencias, en tanto instancias que abren posibilidades.

³³ En el proceso deben articularse las instancias diagnóstica, formativa, sumativa e integradora.

lidad de cada una de las partes involucradas, orientarse a la comprensión y al aprendizaje y no al examen, centrarse en la forma en que el adolescente/joven aprende, sin descuidar la calidad de lo que se enseña .

Al momento de avanzar en definiciones institucionales en torno a la evaluación, resulta indispensable reconocer que los referentes en primera instancia son las capacidades que pueden adquirirse y desarrollarse a partir del trabajo con los contenidos del Diseño para el logro de los aprendizajes identificados como fundamentales para cada uno de los espacios curriculares. Es éste el sentido en el que será necesario trabajar para establecer los acuerdos institucionales; es decir, se trata de poder identificar para cada espacio curricular aquellos logros más directamente vinculados con avances en los procesos de adquisición y desarrollo de capacidades, aprendizajes y contenidos.

Para la evaluación de los aprendizajes, será importante, entonces, tener en cuenta:

- Que la evaluación ha de configurarse a través de tareas que no descontextualicen los conocimientos, brinden tiempo y posibilidad de exploraciones, admitan múltiples vías de solución.
- Que los criterios de evaluación habrán de atender coherentemente a las decisiones que se hayan adoptado en el marco del Proyecto Curricular de la institución.
- Que ninguna evaluación será *auténtica* si no toma en cuenta que el aprendizaje no es una empresa individual y solitaria, sino una tarea compartida, en la que se involucran, cooperativamente, estudiantes, docentes y también las familias y otros adultos significativos de la comunidad. Una tarea en la cual inciden, además, el entorno y los recursos e instrumentos que están a disposición.
- Que el sentido de la evaluación ha de fundarse en el seguimiento de los logros progresivos de los estudiantes y no en la mera comprobación (o sanción) de sus obstáculos, dificultades y/o fracasos. Sólo así será posible asumir el proceso de enseñanza y de aprendizaje como instancia para el desarrollo de las potencialidades de los sujetos.
- Que la evaluación ha de permitir a los estudiantes advertir sus logros y sus dificultades y, al mismo tiempo, alentarlos a asumir la responsabilidad de sus posibilidades de mejora y avance. Para ello, es necesario que los procesos de eva-

luación sean concebidos de manera que puedan constituir, en sí mismos, nuevas y valiosas ocasiones de aprendizaje, que promuevan en los estudiantes deseos de superación y, en los docentes, la revisión y la correspondiente reformulación y/o consolidación de las prácticas.

- Que, en tanto el aprendizaje es siempre contextualizado y diferente según el sujeto, no cabe pensar la evaluación desde una perspectiva homogeneizadora.
- Que, dada la importancia de la actividad metacognitiva en la efectividad de la adquisición y el desarrollo de capacidades, aprendizajes y contenidos, la evaluación también ha de orientarse a valorar la progresiva toma de conciencia del estudiante acerca de sus “modos” de afrontar y resolver situaciones nuevas; los avances en las estrategias de monitoreo, autorregulación y autocorrección; la adquisición de autonomía.
- Que es fundamental que – en una situación de evaluación- exista en los estudiantes una conciencia explícita de los objetivos que la orientan y puedan participar de la determinación de lo que se espera que ellos estén en condiciones de *saber y poder hacer*. Esta condición contribuye a que se satisfaga la necesidad de que el estudiante otorgue *sentido* a la tarea y, consecuentemente, se involucre en ella, como participante y no como objeto. Que al momento de decidir *qué* evaluar la premisa ha de ser: los verdaderos aprendizajes que la escuela ha de asegurar que los estudiantes adquieran no son aquéllos vinculados con conocimientos puntuales, de corta duración, sino los más significativos, funcionales e innovadores
- Que es imprescindible que se evalúe lo que efectivamente se enseñó.

Para la evaluación de la enseñanza, será fundamental:

- Diseñar dispositivos de seguimiento y evaluación de las prácticas docentes que faciliten la toma de decisiones.
- Sistematizar acciones que ofrezcan la oportunidad de reflexionar sobre las prácticas docentes, a fin de identificar y discutir fortalezas y debilidades.
- Desarrollar estrategias de colaboración para resolver situaciones problemáticas del aula.

- Recibir observaciones y retroalimentación de otros colegas durante el desarrollo de la clase.
- Valorar el impacto de los resultados de las innovaciones implementadas.
- Contar con la sistematización de todos los datos y la información acerca de los resultados de todas las instancias y procedimientos de evaluación implementados por los docentes.

En síntesis, desde un enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje, el desafío radica en considerar los resultados siempre como punto de partida para la mejora y el fortalecimiento; en entender la evaluación desde una perspectiva holística, que permita dar cuenta de los procesos de apropiación de saberes de diferentes ámbitos (intelectual, social, afectivo) y de los logros alcanzados hasta un cierto momento, para ponerlos en relación con las condiciones en que se produjo el proceso mismo de enseñanza, sus fortalezas y debilidades, la necesidad de ratificar o rectificar ciertos rumbos, y sus efectos.

Para alcanzar una enseñanza orientada a la adquisición y desarrollo de capacidades – entendidas como potencialidades de los sujetos– es necesario revisar los dispositivos de evaluación generalizados, estableciendo pautas de trabajo con los estudiantes sobre niveles crecientes de responsabilidad en el propio aprendizaje, sobre la base de un compromiso compartido de enriquecimiento permanente.

Alcanzar la exigencia en los procesos de enseñanza desde una política educativa inclusiva, significa poner el centro en el cuidado de los jóvenes y poner a su disposición lo mejor que la escuela puede dar; crear condiciones para que los estudiantes se expresen; esperar lo mejor que ellos tienen; encauzar y trabajar sobre aquello que aún no han logrado consolidar como aprendizajes.

En este sentido, bajar la exigencia podría significar, a la luz de la interpretación de adolescentes y jóvenes, no pensar en ellos, no esperar nada de ellos, desconocerlos en sus propias posibilidades. Por el contrario, lo que se propone es un delicado equilibrio entre

entrega, exigencia y espera, lo que supone un compromiso ético de los involucrados en el proceso de evaluación.³⁴

La evaluación constituye una cuestión muy discutida, pero insuficientemente saldada en el ámbito escolar. Una propuesta de organización institucional de la enseñanza que requiere analizar cuáles son los supuestos sobre el éxito o fracaso escolar, la función de la escuela, la concepción de estudiante y de docente que sostienen las prácticas evaluativas más habituales, invita a pensar y activar otros modos posibles que aporten productivamente a las trayectorias escolares de los estudiantes.

3.6. Sobre el trabajo de docentes, directivos y supervisores

La planificación de la organización institucional y de la enseñanza supone un proceso abierto a las necesidades del entorno y, fundamentalmente, de su desarrollo, con objetivos, propósitos y metas a mediano y largo plazo, cuyo contenido y alcance merecen ser evaluados de manera permanente.

La propuesta de enseñanza de la institución constituye la esencia del *hacer educativo*, en torno al cual se organiza el accionar institucional en su multidimensionalidad, dando cuenta de problemas, prioridades y soluciones alternativas, como así también de ajustes, modificaciones y adaptaciones que posibilitan la construcción permanente, coherente y precisa de sentidos alrededor de las necesidades, los intereses y las posibilidades de los estudiantes y sus familias, de los docentes y los directivos.

En el proceso de especificación institucional del diseño curricular el propósito es garantizar la coherencia y continuidad de la propuesta educativa, mediante una elaboración colectiva, realizada en el propio contexto. Si al reflexionar se comprende que el proceso es la ocasión para consensuar el currículum más apropiado y construir conocimiento sobre lo que acontece en las prácticas educativas, entonces el trabajo demandará la participación del conjunto del equipo docente, con el fin de articular propósitos, contenidos y metodologías, distribución y uso de los espacios y tiempos escolares, estrategias de enseñanza y evaluación. Cualquiera sea la lógica que se adopte –deductiva, inductiva o combinada–, siempre supone un proceso de toma de decisión en situación, sin olvidar el carácter prescriptivo del Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ) que limita³⁵, pero también

³⁴ Las precisiones referidas al Régimen de evaluación, calificación, promoción y acreditación serán especificadas por Resolución de la Dirección de Nivel.

³⁵ El carácter prescriptivo emana del derecho de los sujetos al currículum común, puesto que éste posibilita el acceso igualitario a los conocimientos socialmente significativos y pertinentes; conocimientos que si fueran seleccionados a partir de criterios particulares podrían llevar a la profundización de la fragmentación y la desigualdad educativa.

habilita y establece un nuevo lugar para el desarrollo profesional de los docentes, al hacer explícitos los fundamentos de cada una de sus decisiones (Terigi, 1999).

Desde esta perspectiva, se reconoce a los docentes como figuras centrales de la actividad curricular institucional, en tanto son los que la diseñan, la llevan a cabo y la evalúan. Son ellos quienes tienen que asumir las consecuencias de un proceso de toma de decisiones que, en todos los casos, los implica y afecta y de cuya organización en la escuela y de los resultados que se obtengan van a ser, en última instancia, co-responsables. El importante papel atribuido a los equipos docentes en la elaboración de las planificaciones y desarrollos didácticos deriva de la consideración de que la mayor funcionalidad de éstos requiere que sean asumidos colectivamente y que haya un grado elevado de reflexión y comprensión de los mismos.

Será el equipo directivo el que organice y dinamice acertadamente al equipo docente, de forma que se cohesione y sea productivo. Debe tomar la iniciativa e impulsar las de los docentes y gestionar/facilitar los recursos y la orientación necesarios. Esto supone acompañar la tarea del docente, promover en él una mirada reflexiva sobre la propia práctica y la posibilidad de producir mejoras en ella. Se sugiere entonces:

- Promover la reflexión acerca de los sentidos de la Educación Secundaria en los contextos actuales y el grado de responsabilidad que debería asumir cada actor institucional.
- Coordinar el análisis y la discusión de las prescripciones curriculares (DCJ).
- Habilitar espacios para pensar junto a sus pares, los docentes y otros profesionales, sobre la enseñanza y la evaluación.
- Acompañar y apoyar el trabajo de los docentes en torno a la enseñanza.
- Orientar y colaborar en la tarea de planificación de situaciones de enseñanza, el registro de las experiencias y su socialización al equipo docente.
- Compartir con sus docentes experiencias y registros (escritos, fotográficos o filmicos) de las diversas prácticas.
- Recuperar los principios / acuerdos logrados por el equipo docente y valorar su presencia en las prácticas cotidianas.

- Gestionar acciones de capacitación y/o asistencia institucional a partir del registro de inquietudes y dudas derivadas del trabajo en equipo.
- Observar a los estudiantes y evaluar a los docentes durante el desarrollo de la propuesta formativa.
- Promover la autoevaluación, a partir del análisis de la práctica docente, de las planificaciones y de la información sobre los estudiantes que se ha registrado.
- Fortalecer los vínculos con las familias y la comunidad.
- Generar lazos y conexiones entre la tarea de cada uno de los docentes y los proyectos de la escuela, teniendo como marco de referencia el proyecto educativo.

En este sentido, también es clave el rol de los supervisores, como responsables del desarrollo local de la política educativa, en cuanto a facilitar y promover el conocimiento del DCJ por parte de los equipos directivos y docentes que estén a cargo de los procesos institucionales de especificación curricular en las escuelas de su jurisdicción. El supervisor constituye un verdadero articulador entre el macrosistema - Estado, Ministerio, políticas estatales - y las instituciones educativas, los sujetos que las integran y los procesos pedagógicos que en éstas se desarrollan. Su función supone el ejercicio de una gestión pedagógica que priorice la mirada hacia los estudiantes.

A MODO DE CIERRE...

Este documento que se ofrece para la consideración y el análisis de los diversos actores del sistema educativo de la Provincia de Córdoba ha sido concebido como el punto de partida de una instancia de diálogo con las instituciones y la comunidad educativa. Los aportes y reflexiones que aquí se esbozan operan sólo como fundamento de una invitación a pensar juntos los caminos para hacer una mejor Educación Secundaria.

Como una ratificación del propósito que ha orientado la elaboración de este Diseño y de la convicción de que no se trata más que de una instancia de un permanente proceso de construcción, se comparten estas reflexiones de César Coll (2006):

“... en este nuevo marco deberíamos autoprohibirnos formular más propuestas curriculares novedosas que entrañen el concepto de que cada vez que un currículum se construye, se parte de la base de que el anterior era por completo erróneo y hay que partir de cero. No, en realidad el anterior nunca fue erróneo y, además, nunca se parte de cero, aunque a veces se quiera hacer ver que es así” (p.76).

También es verdad que deberíamos ser capaces de sacar los procesos de revisión y actualización curriculares de la arena de la gestión y el enfrentamiento políticos y plantear lo que es la revisión curricular como si fuera una descalificación de la anterior. Ésa es la manera de hacerlo: por bueno que sea el currículum que proponemos—y lo es, o no lo propondríamos—, estamos seguros de que en cinco años ya no lo será. Por consiguiente, cada cinco años, sea quien sea el encargado, deberá comprometerse, mediante un procedimiento establecido, pactado y organizado con anterioridad, a proceder poco a poco, sin efectuar cambios radicales, a la revisión y actualización del currículum. ..” (p.76).

En este proceso de elaboración curricular, ante el exceso de estipular una línea uniformizante y el defecto de no enunciar un horizonte compartido, se aspira a haber encontrado un equilibrio al ofrecer, al mismo tiempo, propuestas con un buen margen de autonomía y con claras orientaciones. Prescribir sin dejar de acompañar los procesos de especificación curricular según los contextos y grupos recupera la responsabilidad del Estado por la igualdad y calidad de los procesos y resultados de aprendizaje.

Al mismo tiempo, brindar nuevos elementos para percibir la textura del currículum en tanto construcción histórica, política y pedagógica - a diferencia de las aproximaciones

que tienden a concebirlo exclusivamente desde la perspectiva de su formato en tanto plan de estudio o programación- subraya el papel de las instituciones e invita a profesores, directores y supervisores a reponer la centralidad de los saberes en el quehacer escolar.

Entre otras fuentes, el presente documento recoge aportes de las siguientes producciones: *Orientaciones Sociopedagógicas para la construcción de una propuesta institucional de retención e inclusión con calidad* (Gobierno de Córdoba, ME., 2008); *Informe 1: Discusión de la Educación Secundaria: Síntesis de la consulta-Córdoba* (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2009); *Informe 2: Problemas y propuestas en el marco de las Investigaciones* (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2009); *Estudio de Impacto 'Escuela para Jóvenes'* (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2008); *Estudio de Evaluación y Seguimiento Programa 'Escuela Centro de Cambio-Nivel Secundario'* (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2009); *Estudio de Impacto "La Educación Secundaria en ámbitos rurales"* (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2010); *Evaluación Diseño e implementación (ExPost) "Propuesta de Modificación: nueva organización escuela secundaria" - Nivel Secundario: Primer Ciclo - mimeo* (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2010); *"Estudio del impacto del Período de Ambientación 2010"* - mimeo (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2010); 72 experiencias presentadas en el *1º Congreso Provincial de Buenas Prácticas en Educación. Nivel Medio* (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2009); 7 Propuestas Curriculares de Instituciones que integran el Programa Escuela para Jóvenes (2009); 259 Proyectos de retención e inclusión educativa (ME-SPIyCE-Área de Políticas Socioeducativas de Nivel Secundario), Consulta de 205 Proyectos Institucionales de Ciclo de Especialización de Instituciones de Gestión Estatal y Privada de la Provincia de Córdoba, *Propuesta Curricular CBU Ciclo Básico Unificado y Propuesta Curricular Ciclo de Especialización* (Gobierno de Córdoba, MEC- Dirección de Planificación y Estrategias Educativas, 1997)) y los Informes de sistematización de requerimientos, demandas y necesidades respecto de los cambios en el Nivel Medio/Secundario que fueron relevados en las instancias de formación docente 2008-2010.

Bibliografía

- Álvarez Méndez, J. L. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Angulo, J.F. y Blanco, N. (coord) (2000). *Teoría y desarrollo del Curriculum*. Málaga: Aljibe.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, España: Paidós.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, España: Península.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas. En *Enfoques Pedagógicos. Serie Internacional*. Vol. IV, 2 (14). Bogotá.
- Bourdieu, P. (1990) La juventud no es más que una palabra. En Bourdieu, P. *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1999). Espíritu de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático. En Bourdieu, P. *Razones prácticas*. Barcelona, España: Anagrama.
- Braslavsky, C. (1.999) *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Ediciones Santillana Aula XXI.
- Bruner, J. (1988). La teoría del desarrollo como cultura. En Bruner, J. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Caldeiro, G. (2005). *Orientación Escolar y tutoría* Recuperado el 10 de febrero de 2008, de <http://educacion.idoneos.com/index.php/355333> consultado 10/02/08.
- Casanova, M. A. (2010). Supervisión, evaluación y calidad educativas. En Ferreyra, H. (edit.). *Actualidad y campo pedagógico. Textos con el pretexto de habilitar el debate* (en prensa). Bogotá, Colombia: Editorial de la Universidad Santo Tomás.
- Coll, C. (1986). Los niveles de concreción del diseño curricular. En *Cuadernos de Pedagogía* (139) pp.23-30. Recuperado el 10 de febrero de 2008, de www.cuadernosdepedagogia.com
- Coll, C. (2006). Lo básico en la Educación Básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículum de Educación Básica. En *Transatlántica de educación*, 1 (1). 69-78. México: Santillana.
- Connel, R. (1997). *Escuelas y Justicia social*. Madrid: Morata.
- Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Barcelona, España: Octaedro.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Demeuse, M y Strauven, C (2006). *Developper un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options au pilotage. Introduction* (pp 9-28). Bruxelles: De Boeck.
- Dussel, I. y otros. (2008). *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Santillana.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Ferreyra, H. (edit.) (2010) *Actualidad y campo pedagógico. Textos con el pretexto de habilitar el debate* (en prensa). Bogotá, Colombia: Editorial de la Universidad Santo Tomás.
- Ferreyra, H. y Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje. El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ferreyra, H (coord.).(2009). *Educación Secundaria en la Argentina*. Buenos Aires: Novedades Educativas y Academia Nacional de Educación.
- Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teorías de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Jacinto, Cl. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la Educación Secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: UNESCO-IPE- Santillana.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kit, I., Alen, B. y Terigi, F. (1998). *Propuesta pedagógica institucional. Plan Social Educativo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Lankshear, C., Snyder, I. y Green, B. (2000). *Teachers and Technoliteracy: Managing literacy, technology and learning in schools*, Sydney, Australia: Allen & Unwin.
- Lascano, A. (1999). Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización. En Carli, S. (comp.). *De la familia a la escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- Levi, G. y Schmitt, J. (1996). *Historia de los jóvenes*. Tomos I y II. Madrid: Santillana/Taurus.
- Margulis, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires, Biblos- Morgade, G. y Alonso, G. (comp.) (2008). *CUERPO Y SEXUALIDADES EN LA ESCUELA. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.

- Medina Rivilla, A. y Salvador Mata, F. (coords.) (2002) *Didáctica General*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Orlick, T. (1995). *Libres para cooperar, libres para crear* (2da edic.). Barcelona: Paidotribo.
- Peretti, G. y otros (2000). Material de Trabajo del Programa de Asistencia Socio – Pedagógica: “Componente: Proyecto Curricular Institucional”. Córdoba, Argentina: Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Media y Superior (D.E.M.y.S.)
- Pozner P. (coord.) (2006). *La supervisión en la educación básica para impulsar la mejora continua*. México, DF: DGOSE-OEI, AFSEDF.
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (direc.) (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Raiter, A. (1995) *Lenguaje en uso: enfoque socializador* Buenos Aires: AZ Editora.
- Rivière, A. (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Rogoff, B. (1990). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós.
- Romero, C. (comp.) (2009). *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Romero, C. (2004). *La escuela media en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Romero, C. (2008). *Hacer de una escuela, una buena escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Santomé, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado* (6ta edic.). Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. (1993). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- Schwab, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Sessano, P., Telias, A. y Ayuso, L. (2006). Debates y reflexiones acerca de los saberes del trabajo ferroviario. Ponencia presentada en las XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación "Habitar la escuela: Producciones, encuentros y conflictos". Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE). La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Siede, I. (2005). Imágenes cristalizadas. Las familias de hoy y las expectativas de la escuela. Entrevista. En *Revista La Educación en nuestras manos*, 73. Buenos Aires: SUTEBA. Recuperado el 2 de diciembre de 2009, de www.suteba.org.ar/index.php?r=1869
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI/UNESCO.
- Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para aprender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Torres, R. M (2005). *12 tesis para el cambio educativo: justicia educativa y justicia económica*. Madrid: Fe y Alegría.
- Urresti, M. (1999). Cambios de escenarios sociales. Experiencia juvenil urbana y escuela. En Tenti Fanfani (comp.) *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: UNICEF/Losada.
- Urresti, M. (2008). *Ciber-culturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet*. Buenos Aires: La Crujía.
- Vitarelli, M. y Tessio Conca, A. (comps.) (2009) *Juventud y educación. Aportes de la investigación y perspectivas de acción*. Córdoba, Argentina: Universidad Católica de Córdoba.
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Zabala, A. (1995) *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona, España: Graó.

Documentos

- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios EGB3/Nivel Medio*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007). *Serie Igualdad, Inclusión y Trayectoria Escolar*. Buenos Aires: Programa Nacional de Inclusión Educativa “Volver a la Escuela” y Programa Integral para la Igualdad Educativa PIIE
- Argentina, Consejo Federal de Educación (2009 a). *Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria*. Versión Final. Resolución CFE N° 84/09. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Consejo Federal de Educación (2009 b). *Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria. Planes Jurisdiccionales. Planes de Mejora Institucional*. Resolución CFE N° 88/2009. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Consejo Federal de Educación (2009 c). *Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria*. Resolución CFE N° 93/2009. Buenos Aires: Autor.

Diseño Curricular ENCUADRE GENERAL. Versión Definitiva 2011-2015 - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

- Argentina, Consejo Federal de Educación (2010 a). *Resolución CFE N° 100/2010*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Consejo Federal de Educación (2010 b). *La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional*. Resolución CFE N° 111/2010. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Consejo Federal de Educación (2010 c). *Criterios generales para la construcción de la Secundaria de Arte (Anexo I) - Apoyo al diseño del Plan Jurisdiccional para la modalidad Artística - Planes de Mejora Institucional (Anexo II)*. Resolución CFE N° 120/2010. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación. DNGE. Comisión Federal Permanente para Marcos de Referencia (2010). *Nivel Secundario: Núcleo Común de la Formación del Ciclo Orientado*. Documento consultado en la Mesa Federal de Subsecretarios. Versión final. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación (2010). *Guía para la elaboración de Marcos de Referencia en Educación Secundaria Orientada*. Documento de trabajo. Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1997 a). *Ciclo Básico Unificado: C.B.U. Propuesta Curricular*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de Córdoba Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1997 b). *Diseño Curricular Ciclo de Especialización*. Córdoba: Autor.
- Gobierno de Córdoba Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Dirección General de Educación Superior (2008 a). *Diseño Curricular Profesorado de Educación Inicial. Profesorado de Educación Primaria*. Córdoba: Autor
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2008 b). *ORIENTACIONES SOCIOPEDAGÓGICAS para la construcción de una propuesta institucional de RETENCIÓN e INCLUSIÓN con CALIDAD para el NIVEL SECUNDARIO*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2008 c). *Educación Ambiental*. Córdoba: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2008). *Educación Sexual Integral*. Córdoba: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2008 e). *Educación Vial*. Córdoba: Autor.
- Gobierno de Córdoba Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2009 a). *Diseño Curricular Educación Inicial*. Córdoba: Autor
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2009 b). *Familia, Escuela y Comunidad*. Córdoba: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación, Ministerio de Obras y Servicios Públicos, Ministerio de Ciencia y Tecnología y Secretaría de Ambiente (2009 c). *El agua, un recurso vital*. Córdoba: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2009 d). *Lineamientos Educación Cooperativa y Mutual*. Córdoba: Autor.
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2010 a). *Evaluación Diseño e implementación (ExPost) Propuesta de Modificación: nueva organización escuela secundaria - Nivel Secundario: Primer Ciclo* – (mimeo).
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2010 b). *Estudio de impacto del Período de Ambientación 2010* – mimeo.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección de Cultura y Educación. (2007). *Marco General de Política Curricular*. Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*. Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de la provincia de Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Secundaria (2009). *Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria de Entre Ríos*. Paraná, Entre Ríos: Autor. Recuperado el 17 de enero de 2010, www.docentesenterrrianos.com/.../2009/.../lineamientos-secundaria-ultima-version.doc
- Gobierno de la provincia de La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación. Subsecretaría de Coordinación. Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Control de Gestión (2009). *Materiales Curriculares. Educación Secundaria Ciclo Básico. Versión Preliminar*. Santa Rosa, La Pampa: Autor. Recuperado el 17 de enero de 2010, de www.lapampa.edu.ar/MaterialesCurriculares/.../CicloBasicoOrientado/MCE_MC2009_Taller_OyEA_1vPreliminar.pdf
- México. Secretaría de Educación Pública (2006). *Programa de Transformación de la Educación Secundaria*. México, D.F: Autor.

ANEXO I: OPCIONES DE FORMATOS CURRICULARES Y PEDAGÓGICOS³⁶

FORMATO	SUGERENCIAS PARA SU IMPLEMENTACIÓN
<p style="text-align: center;">MATERIA / ASIGNATURA</p> <p>Organización destinada al aprendizaje de un cuerpo significativo de contenidos pertenecientes a uno o más campos del saber, seleccionados, organizados y secuenciados a efectos didácticos. Dado que centra la atención pedagógica en la transmisión/apropiación de los contenidos de una disciplina, éstos se organizan según la lógica que a ella le es propia y su aprendizaje supone procesos de apropiación específicos. Por ello, la enseñanza promueve en los estudiantes una visión de los campos de conocimiento implicados y de sus procesos de construcción y legitimación.</p> <p>Si bien brinda modelos explicativos, en atención al reconocimiento del carácter provisional y constructivo del conocimiento procura la revisión permanente de los contenidos en función de los avances científicos de los diferentes campos.</p> <p>La estrategia de enseñanza prioritaria la constituyen las conversaciones guiadas por el docente, apoyadas por recursos pedagógicos tales como textos, pizarrón y medios audiovisuales, entre otros.</p>	<p>La materia ha de ser entendida y planteada como un conjunto de actividades académicas que llevan a cabo docente y estudiantes en torno a núcleos de contenidos y en vistas a la concreción de ciertos propósitos formativos, de allí que tener en claro cuáles son éstos –en el marco del espacio curricular específico y en el del Ciclo como unidad pedagógica- constituye un requisito relevante. La planificación de dichas actividades no puede reducirse al completamiento de unos ciertos componentes típicos (objetivos, contenidos, actividades, métodos...), sino que los procesos de selección, diseño, secuenciación y enunciación han de ser producto de la indagación del contexto, de las características de los estudiantes y de los medios de los cuales se dispone. La planificación y muy especialmente las decisiones metodológicas que implica “no sólo remite a las interacciones que se producen en el aula, sino que supone la realización de un acto profundamente creativo por parte del docente en el que debe conjugar lógicas diferentes en contextos diversos de enseñanza” (Coicaud, 2003, p.10). Por otra parte, una condición de la organización curricular por Materia es que la planificación no sea pensada únicamente en función de la lógica disciplinar y de los propósitos formativos particulares, sino que tenga en cuenta objetivos y aprendizajes prioritarios para la formación integral del estudiante, su desarrollo personal y social, desde un posicionamiento reflexivo y responsable. Del mismo modo, para evitar la atomización del conocimiento, habrá de procurarse – en vistas a un currículum integrado- plantear relaciones con otras materias, de manera tal que la comprensión de algunos fundamentos y conceptos de éstas, enriquezcan los propios procesos de aprendizaje. Propiciar que los estudiantes puedan construir redes de conocimientos favorece la apropiación de saberes de mayor alcance, a la vez que genera mayor motivación en la medida en que se los incentiva a descubrir correlaciones.</p> <p>En vistas a la superación de un enfoque unidireccional del trabajo según Materias, tanto las decisiones en relación con las actividades, así como otras de índole metodológica, tales como los modos de agrupamiento de los estudiantes, los canales y criterios de participación y comunicación previstos, la distribución del tiempo, deben ser tomadas desde una doble perspectiva: las funciones que cumplirán para el docente (funciones de enseñanza) y las que tendrán para los estudiantes (funciones de aprendizaje).</p> <p>El proceso de organización de las unidades didácticas –entendidas no sólo como medios para la enseñanza, sino como oportunidades para propiciar ciertos aprendizajes y un determinado camino para acceder a ellos- no puede consistir en un simple agrupamiento de contenidos prescriptos por el currículo. Los criterios que guían dicha organización constituyen, desde un primer momento, un indicio de cómo se pretende que sea la vinculación del estudiante con el conocimiento y de las maneras que se espera que el aprendizaje se concrete. Pensar los ejes u organizadores en torno a los cuales se nuclearán los contenidos supone poner en relación la lógica disciplinar y las jerarquías de saberes del campo con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y con los modos en que el conocimiento se produce y circula en los actuales escenarios. Para ello, será posible pensar dichos ejes como problemas para los cuales los saberes previstos constituirán herramientas de definición, abordaje, estudio y resolución; como interrogantes para los cuales los contenidos que se enseñarán encierran potencial de respuesta; como conceptos estructurantes a partir de los cuales será posible desplegar redes de contenidos.</p>

³⁶ Elaborado a partir del texto: Ferreyra H., Peretti G., Vidales S., Barbero Cl. (2008). “Formatos Curriculares. Notas y aportes”. Córdoba. Mimeo.

Si bien la exposición por parte del docente es, por tradición, la estrategia metodológica primordial, no tiene por qué ser la única a la cual se recurre ni tampoco ha de quedar reducida a la mera presentación declarativa de un saber conceptual. Para evitarlo, es necesario que el docente:

- fundamente la importancia que atribuye a determinados temas;
- incluya, en sus exposiciones, el **modelado de procedimientos** (por ejemplo, cómo buscar datos en un índice), el análisis de casos, el análisis y discusión de hipótesis y teorías;
- regule la dificultad de una tarea mediante la **formulación de preguntas** que promuevan la participación.
- plantee **situaciones dilemáticas** que despierten interés y curiosidad;
- recurra a **narrativas diversas** para lograr que los estudiantes se impliquen de manera personal en los contenidos;
- utilice **diferentes medios y lenguajes** para comunicar información;
- proporcione **ejemplos clarificadores**;
- propicie el análisis a través de la propuesta de **modelos y analogías**;
- gestione en el aula situaciones genuinas de diálogo, no pretendiendo únicamente respuestas correctas por parte del estudiante, sino **intercambio e interacción**.

En síntesis, es fundamental tener presente que el modo de organizar y presentar el conocimiento y la manera en que se propicie el vínculo de los estudiantes con él no sólo incidirá en los aprendizajes específicos de la materia, sino que también contribuirá a definir ciertas formas de aprender, de pensar, de percibir y comprender la realidad y las problemáticas vitales, sociales y culturales.

<p style="text-align: center;">SEMINARIO</p> <p>Organización destinada a la profundización de ciertos contenidos curriculares, a través de la indagación en torno a ciertos temas o problemáticas. El objetivo es que puedan ser comprendidos de manera más acabada y en toda su complejidad, mediante la apropiación de conceptos y/o herramientas metodológicas que permitan desarrollar explicaciones y construir interpretaciones.</p> <p>Se trata de un formato curricular en el que se pretende favorecer la consulta de información abundante y diversa, el trabajo reflexivo, la discusión, la participación en procesos de construcción de conocimiento.</p> <p>La tarea pedagógica se orienta a propiciar al estudio autónomo y al desarrollo de habilidades vinculadas al pensamiento crítico, para lo cual generalmente aportan sus conocimientos uno o más expertos, por ejemplo a través de conferencias o paneles³⁷.</p>	<p>La concreción del propósito de profundizar el conocimiento de un tema de interés común o que, por su naturaleza, amerita un abordaje más específico y focalizado, depende en gran medida de la planificación del Seminario. Será necesario, entonces:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Definir y delimitar la temática, circunscribiendo con precisión sus alcances. Si se enuncia la cuestión a abordar de modo muy amplio o general, la tarea perderá en profundidad y se correrá el riesgo de abordajes fragmentarios y/o superficiales, en el intento de “querer abarcarlo todo”. ➤ Haber alcanzado una clara justificación de la necesidad y pertinencia de proponer un Seminario para el tratamiento del tema en cuestión. Será importante que tal justificación esté orientada hacia la significatividad y relevancia del conocimiento que se espera que los estudiantes puedan construir y de la repercusión de éste en el avance y enriquecimiento de los aprendizajes. Al respecto, cabe tener en cuenta que el trabajo en Seminario no sólo propiciará aprendizajes sobre los contenidos del campo disciplinar que se aborden, sino también en el ámbito de las habilidades y actitudes implicadas en este “modo de aprender”: procesamiento, reelaboración y comunicación de la información, autonomía, compromiso, rigor en la investigación, entre otros. ➤ Formular de modo preciso y claro los objetivos que se persiguen, de modo que sea posible, durante el proceso y en la culminación, utilizarlos como referentes para valorar los logros y las dificultades. ➤ Seleccionar y organizar el cuerpo de contenidos implicados en la temática que se ha definido y delimitado. ➤ Programar las sesiones de trabajo que serán necesarias, el eje de cada una de ellas y la dinámica que se propondrá. ➤ Seleccionar las fuentes básicas de información a las cuales los estudiantes habrán de remitirse: material bibliográfico, expertos, sitios web de referencia, informes de investigación, documentos, etc. ➤ Prever los reportes de lectura que se solicitarán a modo de síntesis parciales, tanto orales como escritos: breves exposiciones, coloquios, fichas, reseñas, sinopsis, etc. ➤ Establecer condiciones y características del trabajo final de cierre: informe, ensayo, poster panel, entre otras posibilidades. ➤ Definir criterios y modalidades de evaluación. <p>Para la puesta en marcha de un Seminario, se recomienda tener en cuenta las siguientes fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poner a consideración de los estudiantes la propuesta que se ha planificado. Discutir la justificación, los objetivos y el sistema de evaluación. Será importante que, en este momento, el docente promueva la expresión de expectativas, objeciones, dudas. El registro de estas manifestaciones será un insumo valioso que podrá ser retomado continuamente para el proceso de evaluación. - Sugerir una bibliografía temática básica o bien -si se trabaja con estudiantes de los primeros cursos o sin experiencia previa en la modalidad de Seminario, entregar una selección o antología de fuentes de información básica y un listado acotado de biblio-
---	--

³⁷ Si bien el Seminario se recomienda como formato para Ciclo Orientado, puede adecuarse a espacios de Ciclo Básico.

grafía complementaria.

- **Distribuir los núcleos de contenidos** que le corresponderán a cada estudiante o grupo.

- **Pautar las sesiones de trabajo** que estarán destinadas a la lectura autónoma y a la elaboración de síntesis. Será de gran ayuda confeccionar, conjuntamente con los estudiantes, una agenda o cronograma en el se estipulen tareas y tiempos. El cumplimiento de estas pautas constituirá un criterio de evaluación relevante.

- Si el trabajo es grupal, será necesario implementar sesiones destinadas a la **socialización de avances de lectura *intra-grupo***.

- Llevar a cabo las **sesiones de socialización *inter-grupo***, destinadas a la presentación de síntesis por parte de los estudiantes, al análisis y la discusión temática. Durante el transcurso de estas sesiones, corresponderá al docente el rol de moderador y, en consecuencia, sus intervenciones podrán estar destinadas a:

- señalar categorías apropiadas para el análisis de la temática que se aborda en la sesión;
- solicitar que, en relación con cada una de tales categorías, se formulen preguntas, comentarios, reflexiones y aportes;
- orientar y enriquecer la discusión;
- Indicar que cada estudiante o grupo vaya tomando notas y elaborando conclusiones;

- **Indicar pautas y condiciones para la elaboración del trabajo final** (ensayo, informe, poster panel, presentación en power point, etc.) sobre la temática tratada durante el Seminario.

- **Establecer tiempos y modalidades de asesoramiento**, tutoría, consulta durante el proceso de elaboración del trabajo final.

- **Receptar los trabajos finales** y realizar su evaluación.

- **Realizar una sesión de cierre** del Seminario, destinada a:

- efectuar una devolución al grupo de estudiantes señalando los principales logros y dificultades;
- sugerir líneas de continuidad, ampliación, proyección del trabajo realizado;
- evaluar la planificación, el material de lectura seleccionado, la dinámica de trabajo, el desempeño individual y grupal de los estudiantes, el rol del docente como problematizador, facilitador, asesor, etc.;
- formular, de manera conjunta, un listado de *Recomendaciones* a tener en cuenta en futuras experiencias de Seminario.

<p style="text-align: center;">TALLER</p> <p>Organización centrada en el <i>hacer</i>, que integra el saber, el convivir, el emprender y el ser, posibilitando la producción de procesos y/o productos. Promueve el trabajo colectivo y colaborativo, la vivencia, la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas en equipos de trabajo.</p> <p>Es un formato valioso para la confrontación y articulación de las teorías con las prácticas en tanto toda propuesta de trabajo en Taller supone un <i>hacer creativo</i> y también reflexivo, pues pone en juego marcos conceptuales desde los cuales se llevan a cabo las actividades o se van construyendo otros nuevos que son necesarios para afrontar los desafíos que plantea la producción. En este sentido, la clave de la modalidad organizativa Taller es <i>la problematización de la acción</i> (Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007).</p>	<p>La PLANIFICACIÓN POR TALLER ha de cumplir con algunas condiciones y requisitos, entre los que se destacan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La puesta en relación de los saberes prioritarios del currículum con las experiencias y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, los problemas e intereses comunes del grupo. • El vínculo entre procesos intelectuales y socioafectivos. • La orientación hacia una tarea que actúa como convocante de la participación activa de los integrantes. <p>La planificación ha de atender a una serie de componentes básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El establecimiento de objetivos y acuerdos sobre los procedimientos a seguir y clara explicitación de su pertinencia e importancia. • Los aprendizajes y contenidos involucrados, esto es las estrategias y habilidades que se pretende desarrollar, los conceptos a cuya adquisición/fortalecimiento se aspira, las actitudes que se espera promover. • La tarea y las actividades que habrán de realizarse de acuerdo a los objetivos del taller previamente estipulados. Para esto, el docente ha de tener en cuenta la interacción de diferentes factores: las características de los sujetos de aprendizaje involucrados, las características del objeto del conocimiento que se aborda, las intencionalidades formativas del espacio curricular, el contenido temático y las particularidades del taller (taller de lectura, de reflexión, de producción oral, escrita, tecnológica, etc.). • La previsión de espacios y ambientes que permitan una máxima base de experiencias y un intercambio fluido de los participantes. • La organización de los agrupamientos y la previsión de roles que habrán de desempeñar los integrantes. • Las técnicas de trabajo grupal e individual apropiadas para cada actividad. • Los materiales de apoyo - escritos, audiovisuales, etc.- necesarios para desarrollar la actividad. • Las modalidades, los criterios e instrumentos de evaluación que se tendrán en cuenta para el seguimiento y valoración tanto de los procesos como de los productos. <p>Una SECUENCIA POSIBLE PARA TRABAJO EN TALLER:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de la tarea y las actividades: se explica a los estudiantes la finalidad de lo que se les propondrá hacer y el aporte que el docente estima que puede realizar a su formación y procesos de aprendizaje. 2. Organización de los grupos, según el tipo de actividad que se haya previsto. Algunas posibilidades son: <ul style="list-style-type: none"> - todos los grupos trabajan en torno a la misma tarea; - todos los grupos trabajan en torno a la misma tarea, pero con actividades diferentes; - todos los grupos trabajan en torno a la misma tarea, pero con materiales diferentes;
--	---

- los diferentes grupos abordan distintos aspectos de la misma tarea.
3. **Desarrollo del trabajo en los grupos** según la tarea y la actividad asignada. En esta fase, el docente actúa como orientador, facilitador, apoyando a los grupos de trabajo. En este rol, algunas de sus funciones son:
- promover las interacciones grupales en el contexto de aprendizaje;
 - comentar las soluciones elaboradas en el grupo;
 - incentivar la reflexión;
 - proporcionar información y asistencia técnica;
4. **Trabajo de sistematización** -al interior de cada grupo- de lo discutido, producido, concluido, etc. Esta etapa es decisiva para asegurar la organización y riqueza del posterior plenario.
5. **Puesta en común o plenario:** esta instancia tiene una importancia fundamental en el trabajo en Taller ya que ofrece la posibilidad de construir, de manera colectiva, un todo significativo a partir de datos o producciones parciales. En esta etapa, un representante por grupo presenta los emergentes del trabajo grupal utilizando alguna técnica indicada por el docente o propuesta por el grupo, que ayude a los demás a comprender y tener presente los diferentes planteos y elaboraciones durante la discusión que se suscitará posteriormente. Es fundamental que el plenario no se convierta en una mera transmisión de información o en un simple relato de lo realizado por cada grupo, sino que se centre en la interacción, la argumentación, la discusión de puntos de vista y propuestas. Para que los estudiantes avancen en el conocimiento, el docente ha de problematizar las respuestas, discutir los aportes, señalar convergencias y divergencias, sugerir otras miradas.
6. **Sistematización de las producciones, aportes y construcciones de los participantes.** El docente procurará que cada instancia de taller culmine con una síntesis de las ideas y conclusiones más importantes.

<p style="text-align: center;">PROYECTO</p> <p>Modalidad organizativa que se define por un conjunto de acciones (de diseño, puesta en práctica y evaluación) interrelacionadas, orientadas al logro de un producto (un objeto, un bien, un servicio) que constituye la respuesta a una necesidad o una problemática la que se pretende dar solución. Los actores involucrados realizan tareas diversas y asumen funciones diferentes, en pro de una meta común, con lo cual se propician aprendizajes efectivos sobre la realidad. Pueden abordarse, entre otros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyectos tecnológicos: elaboración y producción de algún objeto o montaje (una máquina, un audiovisual, un terrario, un huerto escolar, un periódico, etc.), que supone cuatro fases: intención (idea – objetivos); preparación (diseño); ejecución (trabajo – intervención); evaluación (comprobación de la eficacia y validez del producto realizado). • Proyectos de investigación escolar: <ul style="list-style-type: none"> - bibliográfica: con el fin de alcanzar conocimiento sobre un tema ha de llevarse a cabo una investigación bibliográfica individual o en pequeños grupos. Supone: elección de un tema; planificación de la tarea; elaboración de un índice tentativo de los diferentes apartados que tendrá el informe o dossier que se producirá como resultado de la investigación; búsqueda de información; tratamiento de la información (seleccionar lo esencial, clasificar y ordenar la información, arribar a conclusiones, generalizar, plantear nuevas preguntas, etc.); desarrollo de los diferentes apartados del índice; elaboración del dossier de síntesis; evaluación y apertura a nuevas perspectivas para iniciar nuevos proyectos. - en terreno: se trabaja a partir de la secuencia problema – hipótesis-validación, <u>articulando con trabajo de campo</u>. Esto supone: motivación; problemas (explicitación de preguntas); hipótesis (respuestas intuitivas); instrumentos para la búsqueda de información; diseño de 	<p>“Este formato requiere un diseño previo que defina objetivos, metas, roles y funciones. Es, esencialmente colectivo en la conformación de equipos de trabajo con distribución de roles y funciones, y promueve la concreción de un producto determinado, potencia el trabajo cooperativo, establece una metodología secuenciada de trabajo y exige evaluaciones permanentes, parciales y globales” (Muiños de Britos, 2007, p.6).</p> <p>Componentes que deben considerarse en la planificación por Proyectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Las variables de <i>alcance</i> (a corto, mediano o largo plazo; en el aula, en la institución o con apertura a la comunidad), <i>duración en el tiempo</i>, <i>complejidad</i> (según involucre uno o varios contenidos, un único espacio curricular o varios, un grupo de estudiantes o varios, de un mismo curso o de diferentes cursos, etc.), <i>recursos necesarios</i>. ➤ El grado de autonomía de los estudiantes: es un factor preponderante para el desarrollo de aprendizajes y la efectividad del proyecto. Por ello, antes de programar las tareas y actividades que el proyecto demandará, el docente deberá analizar el nivel de involucramiento que tendrán los estudiantes, que puede ir desde una participación muy regulada y asistida hasta la misma selección de contenidos y aprendizajes; desde una rigurosa determinación, por parte del profesor, de las actividades y productos esperados hasta la posibilidad de asignar a los estudiantes la definición de los rumbos y ritmos que el proyecto pueda tomar. ➤ Las metas, que deben describir de manera específica –considerando a quién, cuándo y dónde- la condición deseada o preferida. Es necesario que sean mensurables, oportunas y prioritarias, en el contexto de la disponibilidad de recursos. ➤ Los resultados esperados, es decir, los objetivos de aprendizaje específicos que se espera que los estudiantes alcancen. En relación con estos resultados, pueden distinguirse a) el conocimiento y desarrollo de habilidades: se refiere a aquéllas que los estudiantes conocerán y poseerán al finalizar el proyecto; b) los resultados del proceso de trabajo: se refiere a las capacidades, estrategias, actitudes y disposiciones que los estudiantes aprenderán durante su participación en el proyecto. ➤ Los interrogantes guía: que permiten dar coherencia a los problemas o actividades a los que se enfrentarán los estudiantes. Para formularlos, es necesario tener en cuenta algunas condiciones: deben constituir un desafío que aliente a los estudiantes a enfrentar situaciones y temáticas nuevas; tienen que orientarse a promover más y mejor conocimiento de los contenidos prioritarios propios de la disciplina; deben vincularse con situaciones y problemáticas reales, de interés personal y comunitario. ➤ Los productos: entendidos como construcciones, diseños, presentaciones y exposiciones realizadas durante el proyecto o en la etapa de cierre. Los productos que pueden considerarse satisfactorios son aquéllos que son interesantes y relevantes para los estudiantes y los conducen a demostrar que han comprendido / se han apropiado de los conceptos y principios centrales de la disciplina. ➤ El ambiente de aprendizaje: teniendo en cuenta la decisiva incidencia de los ambientes de aprendizaje en la efectividad de los proyectos, los especialistas formulan algunas recomendaciones:
---	---

<p>la investigación; recogida, selección y clasificación de los datos; conclusiones, generalizaciones; comunicación de los resultados.</p> <p>• Proyectos sociocomunitarios (solidarios/cooperativos): se orientan a la integración de saberes, a la comprensión de problemas complejos del mundo contemporáneo y a la construcción de compromiso social. En ellos se prioriza la puesta en juego de diferentes perspectivas disciplinares, integradas desde el enfoque de la participación comunitaria, y promueven posibilidades de acción que surgen de la participación social. Este tipo de propuestas incluirán la construcción del problema sobre el que se trabajará, la búsqueda de información y recursos teóricos y prácticos para la acción, la producción de la propuesta de trabajo comunitario, su desarrollo y valoración colectiva. Se inscribirán en la propuesta escolar en forma regular, no necesariamente semanal, y contemplarán jornadas dedicadas exclusivamente al desarrollo de las prácticas sociocomunitarias. Es decir que su inclusión en el proyecto pedagógico escolar puede adoptar diferentes formas: un conjunto de horas de desarrollo quincenal, que roten en diferentes días (quincena “a” y quincena “b”); una carga horaria semanal, u otras, combinadas con jornadas previamente destinadas a las salidas que demande el proyecto.</p> <p>Es posible planificar³⁸ proyectos dirigidos (el docente pauta cada una de las etapas del proceso y las actividades que llevarán a cabo los estudiantes), semidirigidos (la intervención del docente se hace presente sólo en algunos momentos del proceso, dada su relevancia o complejidad) o autónomos (los estudiantes asumen el control del proceso y el docente ejerce el rol de supervisión).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - procurar que las actividades inherentes al proyecto trasciendan el aula y permitan a los estudiantes accionar en el entorno; - producir transformaciones en el aula para convertirla en un laboratorio, un estudio u oficina, una sala de redacción periodística, un salón de lectura, un estudio de radio, un atelier, un salón de ensayos, etc: esto anima a los estudiantes a apropiarse de su proyecto y eleva su interés; - asegurar a todos los estudiantes la posibilidad y la oportunidad de participar y aprender; - definir con criterio la conformación de los grupos, atendiendo a los heterogéneos niveles de habilidad, la diversidad de intereses y de disposición para asumir roles. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Las actividades de aprendizaje: deben ser diseñadas de manera tal que contemplen, de manera integrada, saberes conceptuales, desarrollo de habilidades y resultados de procesos. Algunas de las actividades posibles dentro de las distintas etapas de un proyecto y según la naturaleza del mismo son: planeación, elaboración de cronogramas y agendas de trabajo, confección de presupuestos, búsqueda, selección y sistematización de información, discusión de información que se ha recabado, consulta a expertos, búsqueda de asesoramiento y asistencia técnica, realización de experimentos, construcción, diseño y/o fabricación, revisión y corrección, organización y montaje de muestras y exposiciones, etc. ➤ Las modalidades de apoyo que se ofrecerán a los estudiantes durante el desarrollo del proyecto: orientación, asesoramiento, guías de trabajo, lectura asistida, demostración, modelización, tutorías del docente o entre pares, retroalimentación docente-estudiante, retroalimentación externa (expertos, asesores, informantes), entre otras posibilidades. ➤ La identificación de los recursos (humanos, de información, tecnológicos, etc.) que necesiten ser localizados, contactados, recolectados, construidos y /o adquiridos. ➤ La modalidad de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, de los procesos y productos, de la eficacia y pertinencia de los apoyos instruccionales previstos, de la planificación del proyecto.
--	--

³⁸ Estas posibilidades podrían operar como criterios para graduar la complejidad del trabajo en Proyectos entre los diferentes años de un Ciclo o entre Ciclos.

<p style="text-align: center;">LABORATORIO</p> <p>Organización destinada, prioritariamente, al aprendizaje de contenidos procedimentales, vinculados, en especial, con los espacios curriculares de Ciencias, Tecnología, Lenguas Extranjeras, entre otros. Está centrado en la realización de experiencias que dan lugar a la formulación de hipótesis, el desarrollo de procesos de demostración, la elaboración de conclusiones y generalizaciones a partir de la obtención de resultados. Una de las características del laboratorio es la posibilidad de la reiteración (una experiencia, experimento, acción, puede llevarse adelante cuantas veces sea necesario a los fines de contrastar, corroborar, verificar, comprobar, etc.).</p>	<p>Es fundamental tener en cuenta que, en función de objetivos diferentes, son diversas las aplicaciones posibles del laboratorio y que algunas de ellas son más aptas que otras para el logro de propósitos vinculados con la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento crítico. Teniendo en cuenta el aporte de distintos autores, pueden mencionarse:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Experiencias de observación y percepción: se las puede utilizar para que los estudiantes se familiaricen sensorialmente con los fenómenos. No introducen ningún conocimiento nuevo, pero ayudan a entender el concepto o principio en cuestión. Son reconocidas, además, como valiosas para la adquisición de un potencial de conocimiento implícito (no articulado conscientemente en forma de teorías formales) que puede ser utilizado en la resolución de problemas. ➤ Experiencias ilustrativas: actividades orientadas a la interpretación de un fenómeno, a la ilustración de un principio o a mostrar la relación entre variables. Su objetivo es el refuerzo de conocimiento conceptual. Se caracterizan por confirmar que el conocimiento previamente presentado es verdadero. Se basan en la ejecución de un protocolo tipo “receta”, para comprobar un conocimiento que los estudiantes ya poseen. ➤ Actividades orientadas a comprobar qué sucede: conducen a la construcción de nuevos conocimientos a partir de la implementación de una actividad descrita de forma detallada y un protocolo que lleva a los estudiantes a la obtención de resultados que inicialmente no conocen. ➤ Ejercicios prácticos: actividades utilizadas en el aprendizaje de determinados procedimientos. Se caracterizan por propiciar el aprendizaje de técnicas de laboratorio y el desarrollo de destrezas procedimentales (por ejemplo, medir y manipular). ➤ Actividades del tipo Predecir-Observar-Explicar-Reflexionar: su objetivo primordial es la construcción o reconstrucción de saberes conceptuales. Se inician con el planteo a los estudiantes de una pregunta o situación problemática que les permite tomar conciencia de sus ideas previas, que luego son confrontadas con los datos empíricos obtenidos. ➤ Investigaciones: la implementación, en el contexto del aula, de una actividad de laboratorio de tipo investigativo puede realizarse a través de las siguientes fases: <ul style="list-style-type: none"> - formulación del problema; - planificación; - realización experimental; - tratamiento de datos; - evaluación de resultados; - comunicación de la investigación. <p>Dado que este tipo de actividades de laboratorio no supone el trabajo ajustado a un protocolo de resolución, son las que efectivamente permiten el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas, la exploración de la metodología científica y la comprensión de los principios, procesos y modos de producción de las ciencias. Por tal motivo, el trabajo en Laboratorio de tipo investigativo es el que más directamente se relaciona con la alfabetización científica, en tanto proporciona oportunidades de adquisición de capacidades que se consideran fundamentales para la formación de ciudadanos científicamente educados, que puedan participar activamente en el estudio y la resolución de problemas, así como en la toma de decisiones sobre cuestiones sociales que involucran a la ciencia y a la tecnología.</p>
---	--

<p style="text-align: center;">ATENEO</p> <p>Es un espacio de reflexión que permite profundizar en el conocimiento y análisis de casos relacionados con temáticas, situaciones y problemas propios de uno o varios espacios curriculares. Requiere un abordaje metodológico que favorezca la ampliación e intercambio de perspectivas (de los estudiantes, del o de los docentes, de expertos) sobre el caso/situación/problema en cuestión. La clave del ateneo es la discusión crítica colectiva.</p> <p>Asimismo, se puede proponer para la búsqueda de alternativas de resolución a problemáticas específicas que atraviesan y desafían en forma constante algún aspecto de la cotidianeidad escolar o de la comunidad de pertenencia.</p> <p>Por lo general, un ateneo se inscribe en las instancias finales de procesos de implementación de acciones y de concreción de distintas producciones -tanto áulicas como escolares-, por lo cual posee un alto potencial como dispositivo de integración y evaluación de aprendizajes.</p> <p>El trabajo en ateneo incluye (en múltiples combinaciones) actividades vinculadas con: actualización (momentos informativos); análisis y reflexión de situaciones y problemáticas; producción de narrativas sobre las situaciones; análisis colaborativo de casos o situaciones específicas; diseño de alternativas o proyectos superadores (por grupos o en plenario); entre otras.</p>	<p>Los ateneos presentan, en general, ciertas particularidades o rasgos que han de tenerse en cuenta para la implementación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La selección de temáticas que resulten relevantes por su alto potencial formativo y que generen interés en los estudiantes. • Instancias previas de conocimiento y/o profundización de saberes relativos a dichas temáticas, de modo que los estudiantes cuenten con marcos de referencia para abordar el análisis y la discusión colectiva que se les propondrá. • La selección, reconstrucción o elaboración de situaciones y/o problemáticas que resulten analizadores potentes de la realidad y que promuevan la reflexión. • El intercambio y un trabajo colaborativo que implique pensar juntos las situaciones y aportar diferentes perspectivas y miradas. • La utilización de estrategias que incentiven el desarrollo de procesos intelectuales. <p>La planificación ha de atender a una serie de componentes básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La construcción de un encuadre de trabajo que establezca objetivos, tiempos, espacios, modos de participación y el tipo de coordinación. • Las temáticas que se abordarán y los marcos conceptuales desde los cuales se propondrá el análisis y la reflexión. • Las estrategias y habilidades que se pretende desarrollar y las actitudes que se espera promover (capacidad para analizar, problematizar, pensar, escuchar, expresar, relacionar y argumentar). • La organización del trabajo y la previsión de roles que habrán de desempeñar los participantes. • Los materiales que serán propuestos para el análisis. • Las modalidades, los criterios e instrumentos de evaluación que se tendrán en cuenta para el seguimiento y valoración del proceso y de los aprendizajes. <p>Una secuencia posible para trabajo en Ateneo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se anuncia el tema del ateneo a todos los participantes, con al menos dos semanas de anticipación y se proporcionan pautas para estudio e investigación de la temática. El docente indica o sugiere fuentes de consulta. 2. En relación con dicho tema, se los invita a proponer - al docente coordinador- casos, situaciones o problemas para discusión. Se proporciona una guía orientadora, tanto para la selección de casos/situaciones/problemas (requisitos que éstos deben cumplir) como para su presentación (componentes, formato, etc.). Se fija un plazo para la presentación. 3. El docente coordinador analiza los casos/situaciones/ problemas recibidos y, si es necesario aclarar algún aspecto, consulta con quienes los presentaron.
---	---

4. El docente coordinador valora los casos/situaciones/problemas presentados.
5. El docente pone a consideración de los estudiantes participantes los casos/situaciones/problemas presentados y genera discusión para que se decida cuál/cuáles serán los que se abordarán en el ateneo.
6. Una vez seleccionados los casos, los estudiantes inician un período de indagación más focalizado en torno a la temática, de modo de poder contar con herramientas para el momento de discusión. Se les recomienda buscar testimonios, datos estadísticos, materiales de muestra que puedan servir como pruebas o avales en el momento de la discusión. En este lapso, el docente coordinador realiza asesoramiento y orientación, monitorea avances, sugiere nuevas consultas, etc. De este modo, el docente coordinador garantiza que se estén abordando diferentes perspectivas de análisis. Fija una fecha para la realización del ateneo.
7. Se abre la sesión de ateneo con la presentación del o los casos/situaciones/problemas seleccionados. Los responsables argumentan en torno a ellos, desde su propia perspectiva.
8. El docente coordinador abre la discusión crítica colectiva. Durante el desarrollo hace aclaraciones, formula preguntas, contrargumenta, refuta, pone en cuestión, sugiere otras perspectivas de análisis.
9. El docente coordinador invita a formular recomendaciones, alternativas de acción, soluciones posibles.
10. El docente coordinador cierra el ateneo planteando su propuesta sobre el caso/situación/problema y la contrasta con lo aportado por los participantes. Realiza una síntesis general de lo discutido.

Se abre la instancia de comentarios y apreciaciones; los estudiantes tendrán un tiempo de trabajo (una semana, por ejemplo), para presentar –por escrito- su síntesis personal.

<p style="text-align: center;">OBSERVATORIO</p> <p>Es una estructura didáctica orientada a la construcción de sistemas de información que integren datos provenientes de diversas fuentes con el fin de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - elaborar estadísticas globales y específicas - realizar análisis y proyecciones sobre un problema objeto de observación; - proveer información útil para la toma de decisiones. <p>Esta modalidad de trabajo se propone favorecer en los estudiantes el desarrollo de capacidades de búsqueda, recopilación, sistematización e integración de información en torno a problemas sociales, culturales, medioambientales.</p> <p>Es necesario considerar que un Observatorio es un formato de trabajo que supone un tiempo considerable en su ejecución y que demanda la interacción de diversos actores sociales. En este sentido, constituye una modalidad propicia para generar vínculos intra e interinstitucionales.</p>	<p>Para abordar el trabajo bajo el formato <i>Observatorio</i> en el ámbito de un espacio curricular, se requiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La selección de problemáticas o realidades – vinculadas con los aprendizajes y contenidos propios del espacio- que resulte pertinente e importante dimensionar y describir a partir del relevamiento y organización de datos. • Enseñar e implementar las técnicas e instrumentos de relevamiento de información más pertinentes de acuerdo con la problemática a estudiar. • Enseñar a construir indicadores que posibiliten dimensionar la problemática a estudiar. • Enseñar e implementar criterios de organización y análisis de la información. • Enseñar a triangular datos, fuentes, perspectivas. • Promover la construcción de bases de datos completas y confiables. • Orientar a los estudiantes para que puedan determinar y decidir qué personas, grupos o entidades podrían necesitar de la información obtenida y arbitrar los medios para ponerla a su disposición. • Gestionar de modo permanente el trabajo colaborativo entre estudiantes y de éstos con el docente. <p>Sería deseable, por otra parte, que se pudieran planificar experiencias de trabajo en <i>Observatorio</i> que vinculen a dos o más espacios curriculares, ya que constituyen una oportunidad potente para articular la comprensión de fenómenos y problemáticas, al abordarlas desde marcos conceptuales y perspectivas de diferentes campos de conocimiento.</p>
--	---

<p style="text-align: center;">TRABAJO DE CAMPO</p> <p>Se trata de un formato curricular y pedagógico orientado a la creación de espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de tareas de indagación e intervención “en terreno”, bajo la orientación y guía de un profesor/tutor. Entre sus potencialidades, se destacan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la oportunidad de someter a contrastación en la práctica e <i>in situ</i> ciertos marcos conceptuales propios del espacio curricular; - el estudio de situaciones en contexto; - la producción de conocimiento acerca de esas situaciones y contextos. <p>Los trabajos de campo desarrollan la capacidad para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información, reconocer y comprender las diferencias, ejercitar el análisis, trabajar en equipos y elaborar informes (Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007).</p>	<p>La propuesta de realización de trabajos de campo debe organizarse teniendo en cuenta que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tiene que despertar el interés y la actitud investigativa de los estudiantes. - Ha de favorecer que adolescentes y jóvenes se involucren en situaciones de indagación “en terreno” que les permitan descubrir la complejidad de la realidad social y natural y reflexionar acerca de la multiplicidad de perspectivas desde las cuales se puede abordar su conocimiento e interpretación. - Tiene que favorecer una aproximación real al contexto, a la cultura de la comunidad, a las instituciones y a los sujetos - Debe generar aprendizaje significativo, promoviendo el desarrollo del pensamiento científico y la concepción de la construcción de conocimiento como tarea colaborativa. - Debe aportar al desarrollo del pensamiento crítico y de las habilidades de explicación y argumentación. - Ha de aportar a la contextualización de las situaciones e incentivar el debate sobre los resultados obtenidos. <p>Los trabajos de campo pueden establecer ricas relaciones con otros formatos pedagógicos puesto que, a partir de ellos, se pueden derivar temas y problemáticas a profundizar en los seminarios; es posible someter a prueba y análisis producciones elaboradas en los talleres; pueden obtenerse casos para discutir en ateneos, etc.</p> <p>El trabajo de campo debe constituir una situación de aprendizaje en un doble sentido. Por un lado, en tanto pretende la obtención de conocimiento acerca de aquello que se indagará, pero –además– porque ha de proporcionar aprendizaje acerca de qué implica y cómo se realiza una investigación en terreno. Por ello, en esta modalidad de trabajo es fundamental la orientación y guía del profesor/ tutor quien interviene y acompaña en las distintas etapas del proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ayuda a definir la población, fenómeno o proceso objeto de estudio. - Orienta el diseño de la secuencia de pasos a seguir en la indagación. - Asesora en la selección, construcción y aplicación de los instrumentos para la obtención de datos (guías de observación/análisis documental, entrevistas, encuestas...). - Propone estrategias para el procesamiento de la información obtenida. - Comparte con los estudiantes el proceso de análisis e interpretación, mediante el replanteo de hipótesis de trabajo y la discriminación de variables, la formulación de preguntas relevantes que han de ser contempladas en el análisis; el aporte de criterios para jerarquizar la información; la sugerencia de bibliografía que puede ayudar al análisis. <p>Acompaña las instancias de comunicación de los resultados (informes escritos, presentaciones orales), tratando de que los estudiantes adecuen la producción al contexto en el cual se darán a conocer los resultados y a los conocimientos previos, necesidades e intereses de los receptores.</p>
--	---

<p style="text-align: center;">MÓDULO</p>	
<p>El módulo es una modalidad organizativa del proceso de enseñanza y aprendizaje en un espacio curricular, orientada al desarrollo –en los estudiantes- de capacidades de diverso orden.</p> <p>Constituye una unidad formativa organizada en actividades, que se encuentran vinculadas a uno o varios ejes teórico-metodológicos propios de una disciplina y que operan como núcleos integradores.</p> <p>Una nota característica de este formato pedagógico es que los avances en el proceso de aprendizaje están más directamente relacionados con los logros que cada estudiante (o grupo de estudiantes) vaya alcanzando que con el cumplimiento estricto de una secuencia de objetivos y contenidos, previamente planificada por el docente. Así, esta modalidad de trabajo en las aulas y en la escuela permite superar concepciones fuertemente arraigadas acerca de la fijación rígida de aprendizajes y tiempos universales, basadas en el supuesto de que todos los estudiantes harán el mismo recorrido, con trayectorias escolares muy similares, de principio a fin, a partir de una igual exposición de <i>contenidos</i>.</p> <p>Como contrapartida, la enseñanza a través de la lógica modular tiene por finalidad el ofrecer múltiples alternativas de abordaje para que cada estudiante recorra cada temática, utilizando los recursos de cada módulo. Esta estrategia amplía el campo de decisiones del docente, a la vez que le exige una reflexión más intensa sobre las razones que lo llevan a organizar el espacio curricular a través de los diversos módulos.</p> <p>Cabe acotar que la lógica modular no es aplicable a todos los espacios curriculares, sino que se adaptará mejor a aquéllos cuya secuencialidad interna de aprendizajes y contenidos ofrezca cierta flexibilidad.</p>	<p>La organización modular es, ante todo, una propuesta cuyo énfasis está puesto en los ritmos de aprendizaje diferenciales de los estudiantes. De esta condición, se desprenden algunos requisitos fundamentales a tener en cuenta para su implementación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada módulo debe estar conformado por un conjunto de actividades, presentadas con una lógica de secuenciación flexible, cuyo desarrollo han de completar los estudiantes a lo largo del ciclo lectivo. - Tanto la selección de contenidos que se abordarán en cada módulo como la secuencia según la cual se los presentará, habrá de realizarse en función de los grupos de estudiantes con los que se irán trabajando diversos aprendizajes en simultáneo, a partir de sus diversos intereses e inquietudes. - Será el estudiante, asistido por el docente, quien diseñe la secuencia y el tiempo a destinar (dentro de parámetros mínimos y máximos estipulados en la planificación) para dichos módulos, siendo en esto clave la orientación brindada por el docente. De allí que el punto de partida en el cursado de un espacio curricular con el formato Módulo ha de iniciarse siempre con la decisión argumentada de los estudiantes. Para ello, cada módulo debe presentarse con claridad y precisión, pero también con creatividad, de modo que suscite y despierte el interés de los jóvenes. - Como parte de los aprendizajes previstos, se podrá solicitar a los estudiantes una breve argumentación/fundamentación de sus elecciones: esto se constituiría en el primer acercamiento al espacio curricular, a partir de las representaciones e ideas previas de los estudiantes. Durante el proceso de cursado, el docente podrá recuperar dicha argumentación y solicitar a los estudiantes que la problematicen, reformulándola en los casos en los que ellos lo consideren necesarios. Esta posibilidad hace evidente, una vez más, la flexibilidad de recorridos que este formato habilita. - En cuanto a lo metodológico, al interior de cada módulo deben incluirse diversidad de propuestas: prácticas de lectura con diversos propósitos, actividades individuales y grupales, itinerarios de reflexión, consignas para el registro de opinión, instancias de diálogo e intercambio con otros, tareas de cierre e integración, etc. Este elenco de actividades asistirá a los estudiantes en procesos diversos de aproximación y profundización temática, problematización y modificación de hábitos y representaciones previas, complementación de ideas y conceptos, etc., según el punto de partida en el que cada uno de ellos se encuentre. - Tanto los elementos teóricos disponibles como los recursos didácticos de cada módulo deben permanecer siempre actualizados, en función de los avances científicos de los diferentes campos.

Bibliografía

- Alanís Huerta, A. (2001). La técnica del seminario en la docencia. En *Estrategias docentes y estrategias de aprendizaje*. Recuperado el 1 de marzo de 2010, de [http://www.sapiens.com/castellano/articulos.nsf/Educadores/Estrategias docentes y estrategias de aprendizaje/BD72C735AE05F16341256AC0005F1152!opendocument](http://www.sapiens.com/castellano/articulos.nsf/Educadores/Estrategias_docentes_y_estrategias_de_aprendizaje/BD72C735AE05F16341256AC0005F1152!opendocument)
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Instituto Nacional de Formación Docente (2007). Acerca de las unidades curriculares. En *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Documento Aprobado Resolución N° 24/07. CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Buenos Aires: Autor.
- Coicaud, S. (2003). La Organización del *Curriculum* Escolar. Algunos Criterios de Análisis. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1 (1), 49-66.
- Ferreira H., Peretti G., Vidales S., Barbero Cl. (2008). "Formatos Curriculares. Notas y aportes". Córdoba. Mimeo.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2000). *El método de proyectos como técnica didáctica*. México: Autor. Recuperado el 2 de marzo de 2010, de <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>
- Muñoz de Britos, S.M. (2007). Estructura Curricular y formatos pedagógicos. En *Programa de Pedagogía Universitaria. Documento de Apoyo para el Desarrollo Curricular 2*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.
- Tenreiro-Vieira, C. y Marques Vieira, R. (2006). Diseño y validación de actividades de laboratorio para promover el pensamiento crítico de los estudiantes. En *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 3(3), 452-466. Recuperado el 29 de febrero de 2010, de www.apac-eureka.org/revista/...3_3/Tenreiro_Vieira_2006.pdf -
- UNESCO (1981). Introducción: el concepto de "Taller de Trabajo". En *Guía para Talleres de Formación de Formadores de Personal Docente Parte A* (pp 2-6). París: Autor

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE PROMOCIÓN DE IGUALDAD y CALIDAD EDUCATIVA
Dirección General de Planeamiento e Información Educativa

EQUIPO DE TRABAJO

Ingrid Blank, Laura Cecilia Bono, Horacio Ferreyra, Marta Judith Kowadlo, Nélide Liliana Marino, Sandra Molinolo, Gabriela Peretti (coordinación), Rubén Rimondino (asistente de coordinación), Blanca Patricia Romero, Patricia Alejandra Ruffinatto, Alejandra Salgueiro, Silvia Vidales (asistente de coordinación)

PROCESO DE CONSULTA Y RECEPCIÓN DE APORTES

Relevamiento de documentos, demandas y experiencias socioeducativas

Entre otras fuentes, el presente documento recoge aportes de las siguientes producciones: *Orientaciones Sociopedagógicas para la construcción de una propuesta institucional de retención e inclusión con calidad* (Gobierno de Córdoba, ME., 2008); *Informe 1: Discusión de la Educación Secundaria: Síntesis de la consulta-Córdoba* (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2009); *Informe 2: Problemas y propuestas en el marco de las Investigaciones* (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2009); *Estudio de Impacto 'Escuela para Jóvenes'* (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2008); *Estudio de Evaluación y Seguimiento Programa 'Escuela Centro de Cambio-Nivel Secundario'* (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2009); *Estudio de Impacto "La Educación Secundaria en ámbitos rurales"* (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2010); *Evaluación Diseño e implementación (ExPost) "Propuesta de Modificación: nueva organización escuela secundaria" - Nivel Secundario: Primer Ciclo - mimeo* (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2010); *"Estudio del impacto del Período de Ambientación 2010" - mimeo* (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2010); 72 experiencias presentadas en el *1º Congreso Provincial de Buenas Prácticas en Educación. Nivel Medio* (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2009); 7 Propuestas Curriculares de Instituciones que integran el Programa Escuela para Jóvenes (2009); 259 Proyectos de retención e inclusión educativa (ME-SPIyCE-Área de Políticas Socioeducativas de Nivel Secundario), Consulta de 205 Proyectos Institucionales de Ciclo de Especialización de Instituciones de Gestión Estatal y Privada de la Provincia de Córdoba, *Propuesta Curricular CBU Ciclo Básico Unificado y Propuesta Curricular Ciclo de Especialización* (Gobierno de Córdoba, MEC- Dirección de Planificación y Estrategias Educativas, 1997) y los Informes de sistematización de requerimientos, demandas y necesidades respecto de

los cambios en el Nivel Medio/Secundario que fueron relevados en las instancias de formación docente 2008-2010

Recepción de aportes de académicos y especialistas

Georgia Blanas, Susana Caelles Arán, Graciela Cappelletti, Cecilia Cresta, Inés Dussel, Jacinta Eberle, Silvia Finochio, Silvina Gvirtz, Mónica Luque, Marta Pasut, Marina Paulozzo, Pilar Pozner, Isabelino Siede, Marcelo Urresti

Direcciones Generales y Equipos y Programas de la SPIyCE que colaboraron

Dirección General de Educación Media, Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional, Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza, Dirección de Regímenes Especiales-Subdirección de Educación Física, Dirección General de Educación Superior, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa: Cooperativismo y Mutualismo Educativo - Educación Ambiental - Educación Sexual - Convivencia Escolar - Información Educativa - Investigación Educativa - Evaluación de la Calidad (Aprendizajes) - Evaluación de la Calidad (Institucional) - Plan Provincial de Lectura - Centro de Capacitación y Recursos TIC - Políticas Socio-Educativas de Nivel Secundario - Políticas Socio-Educativas Área Educación Rural - Red Provincial de Formación Docente - Escuela para Jóvenes - Equipos Profesionales de Apoyo Escolar - Centro de Documentación e Información Educativa - Biblioteca Provincial de Maestros - Asistencia Técnica Escuela Comunidad - Integración Escolar y diversidad - Orientación Vocacional-Ocupacional

Se agradece la *colaboración* brindada por el **Ministerio de Educación de la Nación - Dirección Nacional de Gestión Educativa: Dirección Nacional de Educación Secundaria, Coordinación de Áreas Curriculares y Coordinación de Educación Artística - Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas**

Corrección de estilo: Yazmine Alegre, Leandro Calle, Alejandra Casas, Silvia Vidales

Revisión y diseño: Andrea Arbez, Claudio Barbero, Laura Giménez, Silvia Gubiani, Luciana Trocello, Héctor Romanini

Autoridades

Gobernador de la Provincia de Córdoba

Cr. Juan Schiaretti

Vicegobernador de la Provincia de Córdoba

Sr. Héctor Oscar Campana

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba

Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaria de Educación

Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Director General de Planeamiento e Información Educativa

Lic. Enzo Regali

Directora General de Educación Inicial y Primaria

Lic. María del Carmen González

Director General de Educación Media

Prof. Juan José Giménez

Director General de Educación Técnica y Formación Profesional

Ing. Domingo Aringoli

Directora General de Educación Superior

Lic. Leticia Piotti

Dirección General de Regímenes Especiales

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Prof. Hugo Zanet

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Prof. Carlos Brene