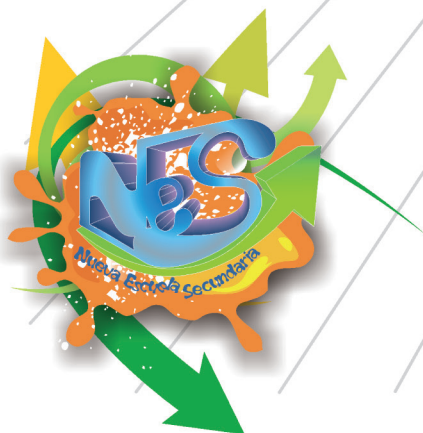


# Marco General







## 1 - Encuadre político educativo

### La escuela en una nueva configuración cultural

Las y los docentes y estudiantes que construimos diariamente la escuela formamos parte de generaciones que asisten a un cambio epocal, para algunos un umbral de época, para otros una nueva formación histórica o transición hacia otro orden. Lo cierto es que el cambio cultural<sup>1</sup> se expresa en: la mercantilización de la cultura que amplía las fronteras culturales colocando al “público” como el legitimador de los bienes culturales; el descentramiento cultural que coloca a la escuela junto a otras agencias y dispositivos, como los tecnológicos, que también permiten la circulación y reproducción de los bienes simbólicos presentes en la sociedad.

Otras expresiones son: la metamorfosis del conocimiento que redefine los espacios de producción, distribución, circulación y validación del saber, las fronteras disciplinares, las redes digitales que transforman las formas más tradicionales de la circulación y validación del conocimiento, la reconfiguración de lo público y lo privado mostrando el corrimiento de los límites entre lo íntimo y aquello de dominio público colocando en otro lugar los supuestos normalizadores y homogeneizantes que movilizaron durante mucho tiempo la dinámica escolar.

La categoría alumno en estas nuevas configuraciones queda ampliamente superada pues es la cultura de los jóvenes y sus vidas las que entran en las escuelas dialogando, interrogando e interpelando el dispositivo escolar. Si la escuela tradicionalmente había logrado mantener a cierta distancia la cultura escolar y las culturas juveniles de otras épocas, hoy encontramos que esto no es posible: las culturas juveniles irrumpieron en la dinámica escolar construyendo diversas reacciones en la cultura escolar.

Así, las distintas marcas de identidad (subculturas juveniles, gustos estéticos y musicales, preferencias sexuales, etc.) habitan la escuela

1 TOBEÑA, Verónica señala estos aspectos al referirse a la mutación cultural en el mundo contemporáneo en Tiramonti G. (dir) (2011) Variaciones sobre la forma escolar- FLACSO. Rosario. Editorial Homo Sapiens. 201, pág. 208

mostrando los límites y también las posibilidades de la dinámica escolar y las construcciones subjetivas que ella habilita. Por ello, gran parte de la discusión por el sentido de la escuela secundaria se juega en las posibilidades de diálogo que puedan establecerse con las culturas juveniles. Si bien se ha intentado avanzar en el plano de la socialización de los jóvenes respecto de las reglas de la cultura escolar y se están proponiendo nuevas experiencias educativas, aún es necesario un fuerte esfuerzo en el plano de las propuestas de enseñanza.

### Mejorar la propia práctica: nuevas relaciones con el saber

En presencia de esta nueva configuración cultural (Tiramonti: 2011) las escuelas más sensibles a abordar las diversas situaciones que se viven en el cotidiano escolar, han ido desarrollando diferentes experiencias pedagógicas en las que se plantean otras formas de relacionarse con el saber involucrando a los jóvenes a participar activamente y en el que han sido protagonistas, pasando de una relación con el conocimiento y el saber de exterioridad<sup>2</sup> a una de interioridad.

Algunas de ellas, han logrado trascender la mirada institucional, se han puesto en diálogo con otras instituciones tejiendo entramados para resolver problemas comunes y construir un proyecto, disponiendo sus recursos humanos, materiales y simbólicos para atender los recorridos de los estudiantes y las diversas situaciones de vida, que haga de la escuela un lugar en la que todos aprenden<sup>3</sup>.

Si bien, estas experiencias en red de escuelas fue pensada como posibilidad para superar el aislamiento de las escuelas generado una trama de conexiones interinstitucionales e interpersonales, una nueva forma de estructurar las relaciones que se establecen entre y al interior de las organizaciones, poniendo en el centro de la conversación los saberes de

2 Relación de exterioridad en la que él o la estudiante permanece ajeno, no logra involucrarse y solo se despliegan tácticas que están más cerca de la simulación de dicha relación y solo arriban a la copia u otras respuestas mecánicas que empobrecen los procesos de enseñanza y de aprendizajes.

3 Circular N° 1/12, Marco Organizativo para la Escuela Secundaria Obligatoria, Dirección General de Educación Secundaria.

los docentes<sup>4</sup>, sus condiciones de producción dentro de situaciones de trabajo específicas, la producción del saber a la acción con otros formatos modificando el dispositivo escolar tradicional.

Al igual que otros procesos y prácticas de innovación que se desarrollan en las escuelas, demandan revisar las formas que asume la gestión curricular atendiendo especialmente a las dinámicas que presentan a la vez que la condición de nuevas prácticas y de otra profesionalidad.

Las Escuelas en Red han comenzado a trabajar para la gestión de un cambio educativo que supone relaciones de cooperación entre instituciones del sistema educativo y la sociedad civil. Ese sentido compartido de la educación se expresa en el currículo escolar, que describe y pone en marcha el proyecto político educativo de una sociedad. Para qué se enseña, a quién se enseña, qué se enseña, cómo se enseña, qué y cómo se evalúa son cuestiones que encuentran su respuesta en la propuesta curricular y en las prácticas docentes y es preocupación manifiesta de las instituciones que conformamos esta red.

### Otros formatos escolares que interpelan el formato escolar tradicional

El formato de la escuela secundaria que hoy conocemos es un formato histórico que acompañó el orden urbano del siglo XIX. En nuestro país, se definió en referencia a la enseñanza universitaria y su función fue la formación de las elites dominantes. A partir de 1863 los Colegios Nacionales transmitieron un modelo de educación liberal, enciclopedista y fundamentalmente urbano.

La primera década del siglo XX muestra ya un formato con determinados rasgos estables que hemos venido mencionando: el saber escolar separado en gajos o ramos de la enseñanza (asignaturas o materias), la enseñanza simultánea de esas asignaturas, formación de docentes en relación con esa división de gajos o materias de la enseñanza, un currículo graduado —es decir, una determinada secuencia— con la aprobación de las materias en simultáneo y encadenadas propedéuticamente

(promocionando de un año a otro sólo a través de la aprobación de todas las asignaturas), una secuencia fija, con agrupamientos escolares en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial, el ciclo y el año escolar como unidades temporales, un currículo generalista y enciclopédico, una jerarquía de saberes vinculado a formas de distinción social, una fuerte presencia de la lógica meritocrática, dispositivos de evaluación —el examen, con una dimensión privada del sujeto y una pública representada en las acreditaciones—, el individuo como unidad de formación, el distanciamiento de la vida “mundana” o de la vida por fuera de la escuela, la neutralidad y la objetividad como pilares (Dussel<sup>5</sup>, 1997) de su función social, la condición de preparatorio para lo que vendría después. Estos elementos remiten a aspectos educativos, administrativos y de la preocupación por el orden y el disciplinamiento. Pedagogía, política, administración y moral se articularon y dieron por resultado un “sentido común” sobre la enseñanza.

Así se constituyó una suerte de matriz que persistió con ligeras modificaciones a lo largo de todo el siglo XX e incluyó la existencia de algunas instituciones educativas como modelos de referencia para el conjunto de las instituciones del nivel (Southwell, 2011).

Partiendo del reconocimiento de las trayectorias reales de los adolescentes y jóvenes y de su inclusión, se comenzó a trabajar sobre recorridos o trayectos pedagógicos en los que el aprendizaje se propiciara en tiempos y espacios diferentes replanteando un nuevo sentido para su abordaje, atendiendo así, las diversas situaciones de vida. Estas experiencias que interpelan el formato escolar más tradicional han ampliado la concepción de escolarización proponiendo otras formas de estar y aprender en la escuela. Si bien éstas han centrado el trabajo en los modos de inclusión y acompañamiento de los estudiantes en la escuela, en los contenidos y su organización para la enseñanza han trabajado desde una visión del conjunto de las prácticas en el marco de una propuesta educativa común y han constituido equipos de enseñanza con corresponsabilidad sobre la propuesta y sobre la trayectoria de los estudiantes. Presentamos a continuación las

<sup>5</sup> DUSSEL, Inés. “Currículum y conocimiento en la escuela media Argentina” en Anales de la Educación Común. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires. 2006.



diferentes iniciativas institucionales:

ESIM- Educación Secundaria Inclusiva Modular fundamentada en los principios de obligatoriedad e inclusión surge como respuesta a necesidades planteadas por un grupo de alumnos en riesgo de abandono escolar, con reiterada repitencia y sobreedad y, en algunos casos, por estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje. Entre las características innovadoras se destacan: diseño de enseñanza integrado organizado en módulos, tiempos flexibles que respetan los ritmos y estilos de aprendizaje; con una evaluación diagnóstica entendida como proceso continuo de orientación de la enseñanza y del aprendizaje para ir avanzando en la acreditación de los saberes. Los docentes designados, han constituido y sostiene un trabajo colaborativo y articulado, originándose un intercambio constante, de experiencias y de información mediante el uso de las TICs. La propuesta pone la atención en la enseñanza mediante el trabajo sostenido en equipo. Apuesta a abordar las trayectorias reales de los estudiantes con una propuesta, erradicando prácticas de segregación basadas en el agrupamiento sobre los que recaen estereotipos que no favorecen positivamente sus procesos de subjetividad, ni favorecen los posicionamientos del profesor en relación a ellos, frente a los que ya tiene bajas expectativas. Se generaron espacios de encuentro y consolidación de compromiso entre el alumno y el equipo de sostén, los que acompañan en la preparación de exámenes previos mediante la organización de carpetas y organización secuenciada de los exámenes, se los incluye en talleres de PMI, POA y acciones de apoyo escolar a cargo de profesores asignados.

Experiencia de reingreso y aceleración reincorpora al Sistema Educativo a adolescentes de 15 y 16 años que hoy se encuentran fuera de la escuela, o que han abandonado sus estudios secundarios por diferentes circunstancias (sobreedad, elevado número de espacios curriculares pendientes, embarazo y / o paternidad, cuestiones laborales, mudanza, etc.) pero que a la vez, han aprobado espacios curriculares de 1º, 2º y/o 3º año del Ciclo Básico. El propósito es lograr la reinserción al sistema educativo, en un marco de contención, inclusión, de aquellos alumnos cuyas trayectorias

escolares se vieron demoradas o interrumpidas. La propuesta se estructura en dos trayectos: 1) Oferta de talleres para el desarrollo de capacidades con la opción de elección de un curso de Formación Profesional y 2) Período de acreditación. Las prácticas de evaluación de la Escuela de Reingreso se posicionan en la "evaluación auténtica" las que implican una valoración integral e integrada de las capacidades para resolver problemas y formular un plan de acciones, trabajar la responsabilidad, la autoestima, la honestidad, la iniciativa y la capacidad para enfrentar los cambios, el respeto a la diversidad, y la capacidad para trabajar con otros.

En el contexto de la LEN, y frente al desafío de diseñar acciones que atiendan las trayectorias reales, se impone buscar nuevos formatos escolares destinados a atender las trayectorias reales de aquellos estudiantes con historias escolares interrumpidas, otorgándoles un lugar donde sentirse contenidos y reconocidos.

La inclusión escolar es una construcción que no implica sólo la asistencia del alumno a la escuela; el desafío y la apuesta es adentrarnos en nuevas prácticas de inclusión escolar que signifiquen para los estudiantes no sólo estar en la escuela, sino participar activamente del aprendizaje, en la vida y el currículum (Pogré, P. 2010)<sup>6</sup>.

## Trayectorias escolares

Si bien el tema de las trayectorias escolares no es nuevo, ha ido cambiando su mirada y su sentido a partir de la obligatoriedad y la inclusión de los adolescentes y jóvenes a la escuela secundaria. Estudios sobre el tema de la trayectoria (Thomlinson, C. y Tighe, G. 2007) la definen como un proceso singular, conformado por cada experiencia individual y pone el acento en la biografía escolar de los estudiantes o "... como el comportamiento de un estudiante durante su trayecto escolar, desde el ingreso, permanencia y egreso hasta la conclusión de los requisitos académicos que define el plan de estudios del sistema educativo vigente." (Terigi, 2007).

Terigi, F. señala tres rasgos que son relevantes para la estructuración de las trayecto-

<sup>6</sup> POGRE P. "Cambiar la secundaria, un aporte posible desde la investigación". En R. Claudia (coord.) La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Buenos Aires. Noveduc, 2010.



rias a las que denomina teóricas<sup>7</sup>: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción. La trayectoria teórica implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un grado por año y promocionar.

Las trayectorias escolares de los estudiantes, quienes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y “siguiendo otro cauce” o “no encauzadas”, es decir reales, se han constituido en uno de los puntos críticos en el marco de la efectivización del derecho a la educación, definiendo un espacio de tensiones que se constituyen en puntos críticos a atender en el diseño de trayectos o recorridos que pretendan mejorar las trayectorias reales de los estudiantes.

A la luz de este espacio de tensiones que se abren cuando se consideran las trayectorias reales, Flavia Terigi (2007) identifica algunos desafíos a saber: las transiciones educativas, las relaciones de baja intensidad con la escuela, el ausentismo, la sobreedad y los bajos logros de aprendizaje.

Estas cuestiones pueden ayudarnos a pensar en nuevas propuestas para crear, imaginar nuevas trayectorias escolares que contemplen las diversas situaciones de vida cuya trayectoria escolar real es discontinua y a los cuales es necesario reingresar. El Estado se coloca en el lugar de generar condiciones para que cotidianamente en la tarea de enseñar y aprender todos los adolescentes y jóvenes puedan aprender con sentido y relevancia. Sin embargo, esto será posible si se ponen en juego los sentidos de la construcción colectiva de la obligatoriedad, si se avanza en la concepción de escolarización, la justicia curricular, las trayectorias escolares, el trabajo colectivo de los docentes, la relación con diversos actores y dinámicas contextuales dentro de un proyecto político pedagógico de inclusión.

<sup>7</sup> Trayectorias teóricas “aquellos itinerarios de los sujetos dentro del sistema que siguen la progresión lineal predicha y pronosticada en tiempos pautados por una periodización lineal tipo o modelo”. La trayectoria teórica implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un grado por año y promocionar. Conceptos extraídos de Terigi Flavia. Videoconferencia organizada por el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Del aprendizaje y las condiciones para el aprendizaje: la enseñanza como función estratégica.

## 2 - Definiciones políticas

### Problemática y cambios en los últimos años en la Provincia. Sistema Educativo Provincial.

La Ley Federal de Educación (1993) si bien fue la primera norma que abarcó todos los niveles del sistema educativo y específicamente fue la primera que reguló la educación secundaria de forma integral, paradójicamente en el transcurso de su implementación propició una diversificación entre las jurisdicciones en cuanto a sus estructuras y modelos organizativos institucionales, que en vez de dar organicidad al nivel generaron su división en dos niveles: por un lado, el Tercer Ciclo de la Educación General Básica<sup>8</sup> y, por el otro, la Educación Polimodal articulada con los Trayectos Técnicos Profesionales.

En la provincia del Chubut estos cambios se iniciaron en el año 1996 con la implementación de la denominada “experiencia piloto de Rawson” para la EGB 3, generalizada luego a toda la provincia mediante Decreto 409/97.

Esta decisión impactó fuertemente en las instituciones educativas de los niveles primario y secundario, pero en especial en las de este último nivel al “borrar” las “naturales fronteras” entre ambos niveles. Tanto fue así que se pensaba que la educación secundaria se había “primarizado”. Este pensamiento se vio reforzado por el acceso de maestros de grado de la primaria a establecimientos de educación secundaria, que tuvieron a su cargo el 7º Año con una organización laboral diferente a la del profesor. Estos docentes continuaron revistando y cobrando sus haberes por sus cargos de origen pero teniendo la responsabilidad de abordar un área/disciplina de la tradicional es-

<sup>8</sup> La introducción de una nueva estructura curricular, la EGB3, distinta entre los viejos niveles de las escuelas primaria y secundaria, fue una de las notas características de todo este proceso: una ampliación de los años de obligatoriedad escolar hasta como mínimo los 14 años de edad. Planteó desde el inicio un recorte más específico de un “nuevo sujeto de aprendizaje”, propio de este ciclo, distinto del “niño” de la vieja escuela primaria y también del “joven y/o adolescente” de la vieja escuela secundaria; se tomaron una serie de medidas importantes alrededor de la localización de los nuevos Terceros Ciclos, a partir de las cuales se generaron distintos “tipos institucionales”, y en los cuales se manifestó una importante diversidad entre las diversas jurisdicciones. En algunas jurisdicciones con mayor énfasis que en otras, se produjo al nivel de las propias EGB una nueva modalidad de articulación (en un mismo espacio físico y pedagógico) de diferentes actores que hasta entonces se habían venido desempeñando separadamente (por ejemplo, los “maestros” y los “profesores”; los preceptores, etc.), y que habían conformado durante décadas “culturas” diferentes, respondiendo a diferentes formaciones, y realizando prácticas diferentes en todo sentido (en los modos de enseñanza, de evaluación, tipos de construcción del conocimiento, etc.). -la creación del 3er ciclo supuso la conformación de equipos de conducción nuevos, donde surgieron figuras tales como el del coordinador del 3º ciclo, los maestros de Orientación y Tutoría y los Tutores Disciplinarios y también recursos materiales como el equipamiento realizado a través del Plan social Educativo y múltiples capacitaciones.

cuela secundaria. Unido a ello también hubo un tratamiento diferenciado a los alumnos de 7º Año con respecto al resto de la EGB 3 (8vo, 9no) y los de la Educación Polimodal, tanto en lo referido al seguimiento de los aprendizajes como en la comunicación de los logros conseguidos y el cuidado de los recreos, tareas que tuvieron en el primer caso a cargo de los maestros y en el otro grupo a cargo de los preceptores.

Por su parte el 8vo y el 9no Año continuaron a cargo de profesores de nivel secundario, organizados en agrupamientos de horas cátedra (“paquetes de hasta 20 horas cátedra semanales), también teniendo a su cargo un área/disciplina.

A esto debe agregarse que los “paquetes horarios” iniciales, tanto de cargos de maestros como de horas cátedra, incluían la “obligación” de trabajar en un establecimiento primario y en otro de secundaria. Esta organización del trabajo docente tuvo la ventaja de avanzar en la concentración horaria, pero la misma estuvo desaprovechada por el impacto negativo que tuvo en el quehacer cotidiano: por un lado, muchos profesores no pudieron adaptarse a la dinámica de trabajo de las escuelas primarias y, por otro lado, muchos maestros no fueron bien recibidos en algunas escuelas secundarias debido a la organización diferencial de sus tareas (en los recreos tenían que estar con los alumnos, no compartían la sala de profesores y los preceptores muchas veces los vieron como “competidores”) y también por las diferencias en cuanto a la formación y al enfoque de la enseñanza.

Si bien se invirtieron importantes recursos humanos como fueron creación de roles específicos entre los cuales se pueden mencionar los Coordinadores de Ciclo, los maestros de Orientación y Tutoría y los Tutores Disciplinarios y también recursos materiales como el equipamiento realizado a través del Plan social Educativo y múltiples capacitaciones, no se avanzó lo suficiente en la inclusión social de los adolescentes y jóvenes ni se pudo mejorar significativamente la calidad de sus aprendizajes.

Un comentario aparte merece la implementación de esta reforma en las escuelas técnicas y agrotécnicas, cuyo personal directivo y docente efectuó múltiples esfuerzos para adaptarse a la nueva estructura curricular defendiendo su idiosincrasia e identidad,

en especial en lo atinente a los Talleres Pre-profesionales y los TTP.

Con respecto a la Educación Polimodal, si bien los documentos curriculares fueron elaborados siguiendo los lineamientos nacionales por comisiones de reconocidos especialistas en educación del ámbito provincial, tanto generalistas como disciplinares, su implementación no pudo cubrir las expectativas de fortalecimiento académico y pedagógico del nivel. Es así como se sucedieron reclamos de distinta índole: ya sea porque no había Matemática o Educación Física en 3ro Polimodal, en algunas modalidades; ya sea por las dificultades en la cobertura de los módulos de TTP; o, ya sea porque algunos espacios curriculares se consideraron irrelevantes para la formación de los estudiantes (incluso algunos carecían de significatividad desde su misma denominación) y no había docentes para su cobertura.

La articulación entre E Polimodal y los TTP permitió, en algunos casos, como el de la educación técnico profesional, preservar algunas especialidades; mientras que otros casos, como en la aplicación de algunos Itinerarios Formativos no se logró una plena inserción ya que, en ocasiones, dicha articulación resultó sumamente forzada y en otras no se pudo concretar el equipamiento para sostener en el tiempo la propuesta.

Hubo en este tiempo algunas acciones pedagógicas innovadoras que posibilitaron pensar de un modo diferente tanto las prácticas docentes como la organización institucional. Entre ellas podemos mencionar la modificación del sistema de evaluación de los aprendizajes de los alumnos de Polimodal y la EGB 3 y del sistema de ingreso a 7º Año de EGB 3. La primera modificación del sistema de evaluación creó los POA (Período de Orientación Anual) para los alumnos en riesgo pedagógico y para los que tuvieran espacios pendientes de aprobación (hasta dos) ya que posibilitó su acreditación por parte de un docente diferente al que tuvo durante el año anterior y fuera de las comisiones evaluadoras. Los cambios en el sistema de evaluación de EGB 3 pasaron por establecer un período de síntesis o de integración de los aprendizajes al finalizar cada cuatrimestre y un momento especial de consulta preparatoria de la instancia evaluadora de marzo del alumno con su docente.

El sistema de ingreso al primer año de la EGB 3 (7º Año) mediante la implementación

del operativo de Evaluación de Aptitudes aplicados a las escuelas sobre demandadas para la adjudicación de vacantes, significó un fortalecimiento de las políticas de articulación entre primario y secundario, pero esto no fue sostenido.

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206 la provincia del Chubut fijó un período de transición para su implementación plena mediante el Decreto 146/08, que para el nivel secundario implicó sólo un cambio de denominación con respecto a la anterior estructura, ya que mantuvo el mismo Diseño Curricular mientras se conformaba una Comisión Provincial que se encargaría de la preparación de un nuevo diseño acorde con las prescripciones de la nueva legislación.

Un balance general lleva a concluir que la transformación educativa de la Ley Federal de Educación en la Provincia contribuyó a aumentar la fragmentación de la escuela secundaria y la exclusión social de adolescentes y jóvenes, quienes a partir de los 16 años, si no conseguían avanzar en su trayectoria escolar, eran derivados a las escuelas de adultos ya sea para cursar planes de estudio inapropiados para la edad o propuestas pedagógicas diferenciadas como los itinerarios laborales.

El deterioro en la calidad de la enseñanza no sólo se verificó en el fracaso escolar y sus índices de repitencia sino también en la desmotivación de los actores involucrados, la falta de profesores titulados y en el alto porcentaje de ausentismo docente.

Los nuevos espacios creados en la Educación Polimodal y las áreas del Tercer Ciclo no lograron integrar contenidos; esto sumado a la repetición de temas, la escasa utilización de estrategias de enseñanza novedosas, el desprestigio a la labor docente, la falta de acompañamiento familiar y una inversión educativa no sostenida en el tiempo, entre otras, han profundizado la tan mencionada crisis del nivel secundario en todo el país. A nivel provincial, las problemáticas principales del sistema educativo se encuentran relacionadas con falencias pedagógicas de la gestión educativa, con la dificultad para monitorear, evaluar y establecer un seguimiento de las instituciones, con la escasa articulación entre ciclos y niveles, con una deficiencia en la formación inicial docente y en la calidad de los aprendizajes de los alumnos; como consecuencia resulta un

alto porcentaje de repitencia y sobreedad y un considerable nivel de abandono<sup>9</sup>.

El análisis de los datos estadísticos en los últimos cinco años muestran que la mayor Tasa de Promoción Efectiva se da en el primer año de la Educación Secundaria con un índice superior al 85% (el antiguo 7º de la EGB3), mientras que al año siguiente los alumnos que promueven 8º año no llegan al 75%. Este es un año crítico en la Educación Secundaria (ex EGB3) al computarse no sólo el menor porcentaje de promoción, sino que se registra, además, el mayor índice de repitencia (mayor al 15%) y la mayor tasa de abandono interanual (casi el 10 %).

Con respecto a la tasa de sobreedad el mayor porcentaje se da en los tres primeros años de la Educación Secundaria (ex EGB3) con un porcentaje que supera el 40% del total de alumnos; mientras que el porcentaje disminuye levemente en los tres restantes años (ex Polimodal). Los mayores índices de abandono se registran en el Polimodal; si bien la EGB3 mantiene a los alumnos con sobreedad dentro del sistema, estos abandonan al ingresar a 1º año de Polimodal.

El reto que plantea la Ley de Educación Nacional de universalizar la escolarización implica focalizar la elaboración de políticas públicas para favorecer el acceso de todos los jóvenes a la educación secundaria o su reingreso, promover la permanencia educativa con aprendizajes de calidad y propiciar la obtención de la pertinente certificación de egreso.

### **El punto de partida: los acuerdos federales. Lo común y lo específico**

Todas las jurisdicciones de nuestro territorio nacional han sufrido los efectos devastadores de las políticas neoliberales provocando situaciones de fragmentación económica, social y cultural de enorme envergadura especialmente desde mediados de los 70 hasta principios del nuevo siglo. En el sistema educativo, se torna necesario partir del proceso mencionado para reposicionar la centralidad del Estado en la definición de las políticas, el sostenimiento indelegable del sistema y el acompañamiento a los procesos decisionales

<sup>9</sup> Ministerio de Educación. Provincia del Chubut. Subsecretaría de Política, Gestión y Evaluación Educativa. Plan Operativo Anual. Programa para el Mejoramiento del Sistema Educativo. 2008.



que se concretan en los acuerdos federales, como marco regulatorio que representa y garantiza la posibilidad de reconstrucción de un sentido de unidad nacional y, especialmente, la configuración simbólica de lo común para la educación de nuestro país.

La obligatoriedad de la Educación Secundaria establecida en la Ley de Educación Nacional 26.206 y Ley Provincial de Educación VIII N° 91, implica la responsabilidad principal e indelegable del Estado, con la participación de la familia y las organizaciones de la sociedad civil en generar las condiciones pedagógicas para resignificar una propuesta formativa<sup>10</sup> que ofrezca experiencias de aprendizaje centradas en las y los alumnos, contemplando diferentes acompañamientos para que puedan construir una trayectoria escolar relevante, con aprendizajes de calidad.<sup>11</sup> El propósito es hacer efectivo el acceso, la continuidad escolar y el egreso, (Resol.84/09) y así concretar la inclusión educativa y social. El Estado Provincial será quien garantice el acceso y las condiciones para la permanencia y egreso a todos los estudiantes.

La educación inclusiva<sup>12</sup> se fundamenta en el reconocimiento de la educación como un derecho inalienable a la vez de carácter personal y social. Este reconocimiento se materializa a través de la escuela que, para la educación secundaria, implica un cambio en el mandato social ya que ahora debe atender a todos los estudiantes y no sólo a los que optaban por ella.

Así, hemos recuperado el sentido de los lineamientos federales<sup>13</sup> para la Escuela Secundaria construidos a partir de la participación de todos los Ministros de Educación en el Consejo Federal y partiendo de la normativa pertinente para afrontar los desafíos que la Escuela Secundaria presenta en esta época. En ellos se orientan y fundan todas las decisiones tomadas en este Diseño curricular: el sentido de la obligatoriedad, la recuperación de la visi-

<sup>10</sup> Resoluciones del C. F.E. N° 84/09 y N° 93/09. Item 9 "...todas las escuelas secundarias del país construirán propuestas escolares con los siguientes rasgos organizativos: Ampliar la concepción de escolarización vigente. Proponer diversas formas de estar y aprender en las escuelas. Garantizar una base común. Sostener y orientar las trayectorias escolares de los estudiantes.

<sup>11</sup> Ley VIII- N° 91 Ley de Educación de la Provincia del Chubut. Artículo 6°

<sup>12</sup> *Ibidem* art 3° y 4°

<sup>13</sup> Resol. del C.F.E. N° 79/09 .84/09, 88/09 ,93/09. Res. ME 64/10 ME-Chubut (Escuela de Verano). Res. en trámite de Evaluación. Circular N° 1 y 2/12 de la D.G. de Ed. Secundaria.

bilidad del alumno como sujeto de derecho, la centralidad de la relación con el conocimiento y el saber, el diseño de variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender. En este sentido, una escuela secundaria para todos los jóvenes que aseguren el acceso, la continuidad y el egreso, haciendo efectivo el tránsito por la escuela para que puedan construir trayectorias escolares continuas y completas.

### **3 - Concepciones pedagógicas que sustentan esta propuesta**

En este Diseño Curricular partimos de concepciones políticas y pedagógicas en sintonía con diversos aportes que recuperan lo más significativo de la experiencia pedagógica así como del fundamento teórico, acumulados como respaldos de nuestra tarea y de la toma de decisiones a nivel curricular. Nos proponemos explicitarlos para dar visibilidad a estos supuestos y que a la vez puedan operar como un guión para los lectores.

#### **a - Concepción de currículum**

Partimos de la concepción del currículum desarrollada por Alicia de Alba (1995) que lo entiende como "síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación."<sup>14</sup>

Sostenemos una idea de Currículum en

<sup>14</sup> DE ALBA, Alicia. Currículum: crisis, mito y perspectivas. Ed. Niño y Dávila, Buenos Aires. 1995. Pág. 59.

una doble dimensión: en la dimensión de la propuesta, proyecto, documento público y en la dimensión de la implementación, puesta en marcha y despliegue del cotidiano escolar y sus complejidades. Procesos que se presentan en forma diferida pero también de manera simultánea.

Pensamos al currículum como norma pública, destacando su condición normativa, en la medida que activa diversos procesos de regulación de las prácticas de enseñanza y aprendizajes en la escuela. Así como las leyes son un elemento constitutivo e irremplazable para regular el funcionamiento de un Estado de derecho, en la escuela el diseño curricular persigue la formalización de las intenciones de la política educativa del Estado. Señalando intenciones, marcos de referencia y límites que orienten los mejores procesos de enseñanza y aprendizajes en las instituciones escolares.

Otra conceptualización que consideramos un aporte clave está ligado a la idea de Justicia curricular de Raewyn Conell (1997). Dicha autora señala la tradición selectiva del sistema educativo así como la desigual distribución de los bienes culturales y simbólicos en nuestra sociedad, razón por la cual es necesario pensar en procesos educativos más justos. Ahora bien, también agrega que los procesos de masificación escolar no necesariamente suponen la democratización de la escuela. Dado que la distribución de los beneficios educativos sigue respondiendo a una lógica piramidal, en tanto la parte más alta del sistema sigue reservada a un sector minoritario.

Es por esto que la autora nos invita a pensar que la construcción curricular no sólo debe estar atenta al cuánto o a quiénes se distribuye conocimientos escolares, sino también al qué se distribuye, señalando el carácter indisoluble entre distribución y contenido cuando se trata de organizar la enseñanza. Por ello propone la idea de justicia curricular, sosteniendo que la misma debe atender al menos a tres principios rectores.

El primero, explicitar y sostener los contenidos de la enseñanza desde la perspectiva de los más desfavorecidos. El segundo, una participación y escolarización común, lo que implica desarrollar el conocimiento y las habilidades en los estudiantes para participar en la

toma de decisiones, sin someterse a decisiones tomadas por otros y teniendo participación como ciudadanos activos. El tercer principio consiste en bregar por la igualdad como una construcción constante que no puede ser estática. "... el criterio de la justicia curricular, es la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones."<sup>15</sup>

### **b - Algunos principios que orientaron nuestra tarea**

Entendemos que el Diseño Curricular expresa con carácter de documento escrito las intencionalidades y las prescripciones planteadas desde la política educativa respecto de qué educación pensamos para nuestros jóvenes. Definir el currículum implica tomar decisiones acerca del conjunto de saberes, conocimientos y recortes disciplinares a enseñar y definir las condiciones en las que deberán ser enseñados

La Política de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación se orienta según los siguientes principios:

Enmarcar la especificidad jurisdiccional en los acuerdos federales. El centramiento en la acción y en la práctica cotidiana de las escuelas como así también los aportes de los profesores y directivos de la educación del nivel procuran resguardar la adecuada síntesis que requiere la construcción de una escuela secundaria común para el país y la necesaria contextualización de las particularidades de la provincia, sus regiones y escuelas.

Asumir el cambio cultural de la escuela posibilitando la inclusión de otros formatos escolares: de acuerdo a los aportes de estudios sobre cultura escolar y cambio curricular y la normativa federal es necesario intervenir sobre la vida cotidiana de la escuela ampliando la concepción de escolarización vigente, proponiendo nuevas formas de estar y aprender en la escuela que garanticen la inclusión, la permanencia y el egreso de todas y todos los jóvenes de la provincia, que brinde aprendizajes de calidad para el cumplimiento de las finalidades de la escuela media, que habiliten diversas trayectorias en los estudiantes, en experiencias significativas para quien enseña y también para quien aprende. En este marco,

<sup>15</sup> CONNELL R.W. Escuelas y justicia social. Madrid. Editorial Morata. 1997.

la modificación del diseño curricular es uno de los aspectos que contribuye al cambio profundo de la dinámica escolar que supone un cambio cultural.

El currículum real como punto de partida: partimos de un currículum que ya está en la práctica; como tal se expresa en el cotidiano de las escuelas y de las aulas y que no es el reflejo fiel de lo que dicen los documentos; algunas veces esas prácticas quedan registradas pero otras es necesario sistematizarlas y hacerlas visibles. Para pensar este proceso resulta reveladora una metáfora utilizada por Shirley Grundy en su libro “Producto o praxis del currículum” (1998) que plantea que la reformulación de un currículum nunca se parece a construir una casa desde cero, sino más bien a refaccionar la casa en que vivimos. En este sentido, tomamos como punto de partida lo que las escuelas, profesores, alumnos y otros actores hacen a partir de las distintas experiencias institucionales innovadoras en tanto son respuesta a los problemas que hoy se viven en las escuelas secundarias de la provincia y que muestran un alto potencial para expresar el cambio cultural que la escuela requiere. Otro insumo fundamental fue el trabajo en las redes que se plasman tanto en proyectos institucionales como interinstitucionales y que nutren muchas de las decisiones plasmadas en este documento. Un Diseño Curricular inclusivo y democrático además de trazar líneas, propuestas y desafíos pedagógicos nuevos también tiene que recuperar críticamente los tránsitos previos que se consideran valiosos, así como dar visibilidad a multiplicidad de experiencias pedagógicas y comunitarias significativas para estudiantes, docentes, directivos y demás integrantes de la comunidad educativa.

Considerar los anteproyectos como documentos de discusión y reflexión: dado que al inicio de la actual gestión, en diciembre del 2011, existía un anteproyecto con cierto nivel de desarrollo de Diseño Curricular ya elaborado en la provincia, se realizó una lectura crítica del mismo y se recuperaron los aportes que colegas habían propuesto en la etapa anterior.

Incluir el diseño y construir acuerdos: la lógica de construcción curricular que se ha llevado adelante fue y sigue siendo de construcción progresiva; esto implica el trabajo en la diferencia y la construcción de lo común a partir del debate que se produce en la implementación político-pedagógica del actual diseño. Por

ello, el carácter provisorio de estas decisiones que se ponen en juego en las prácticas curriculares concretas y situadas en cada una de las instituciones. Por tanto, un diseño curricular no nace común sino se vuelve común a partir del aporte comprometido de todos aquellos que intervienen en la experiencia educativa de su concreción.

En función de esto, se acuerda con Lawrence Stenhouse (1985) en la idea de un currículum como hipótesis de trabajo, “sometidas a evaluación de los profesores y los alumnos” cuya verdadera esencia transcurre en la escuela, en el aula, en las propuestas que llevan adelante los docentes, en las experiencias innovadoras, con la riqueza y complejidad de los escenarios reales.

Es por esto que consideramos a este Documento como una versión preliminar que será evaluada permanentemente pero especialmente durante el primer año de implementación. Por esta razón incluimos dentro del propio documento herramientas de seguimiento y registro de la puesta en práctica por parte de los docentes y las instituciones.

Se prevé que dichos procesos de evaluación se implementen en forma conjunta con el diseño de políticas y programas de desarrollo profesional y con la elaboración de documentos de desarrollo curricular que acompañen la puesta en práctica.

### **c - Las condiciones políticas para la implementación**

En la firme convicción de promover cambios en la organización de la enseñanza en la escuela secundaria, es clave aportar algunas reflexiones que contribuyen a comprender centralmente los cambios, cuando se trata de políticas educativas públicas.

Es interesante advertir junto a Antonio Bolívar, que “la mejora (educativa) no suele ocurrir como consecuencia de un mandato político, tampoco podemos confiar en que florezca por generación espontánea de los propios centros, sin estímulos y apoyos de la administración educativa y la comunidad. La cuestión, más bien, tal como la vemos hoy, es cómo las fuerzas exógenas puedan activar y sostener las



dinámicas endógenas del centro”.<sup>16</sup>

Los aportes de la pedagoga Justa Ezpeleta (2004) nos resultan importantes porque invitan a pensar en torno a los complejos procesos que forman parte de la intención y puesta en marcha de algunos cambios pedagógicos en las instituciones escolares, y su relación con los cambios institucionales. Plantea la innovación como un proceso de construcción política, distinguiendo entre implementación e implantación de dichos cambios. Esta última se entiende como la aplicación directa (y casi mecánica) de una idea (o cambio) a la dimensión práctica. En contraste con ella, la implementación hace referencia a un proceso de sucesivas recontextualizaciones que atraviesan los cambios en las instituciones, desde que son formulados hasta adquirir su dimensión más concreta y cotidiana, y justamente es este proceso el que le confiere su carácter político e institucional. La idea inicial de cambio va adquiriendo modificaciones singulares en el tránsito, casi nunca lineal, sino contradictorio que supone el proceso de intercambio, resistencia y apropiación que van haciendo los diversos actores del sistema educativo, desde el nivel central hasta las escuelas, profesores y alumnos en el aula. Cuestión que pone en evidencia que toda escuela es una organización pedagógica, administrativa y laboral al mismo tiempo, por lo que la innovación interpela de formas diferentes a cada una de estas dimensiones, que interpone problemas de cada una de ellas en la implementación.

Otro aporte, a nuestro juicio clave, de Justa Ezpeleta está ligado a la necesidad de recuperar la idea de la escuela en el centro de las políticas de cambio, resistiendo aquellas visiones que sitúan en forma excluyente a la figura del docente como eje del cambio, en tanto profesional autónomo, desplazándolo de su condición de miembro de un colectivo y haciéndolo responsable único de los resultados educativos.

Los procesos de cambio en las escuelas están ligados a un particular juego entre texto y contexto, en una analogía escuela y sociedad. Es cierto que nuestras sociedades han vivido agudas transformaciones en el transcurso de

la larga vida que lleva la escuela como institución moderna. Sin embargo, aunque este “texto” está inserto en las reglas de juego del “contexto”, algo de sí, o mejor dicho, buena parte de él suele aparecer como inmutable. Una de las claves para explorar en la comprensión de este asunto se liga con aquello que Tyack y Cuban (2001) 17 han señalado como gramática escolar.<sup>18</sup>

No se trata de revelar la originalidad de la tensión instituido–instituyente en las organizaciones educativas, sino de estar advertidos sobre los procesos de permanencia y cambio como condiciones fundantes del sistema educativo moderno y por ende como una tensión que subyace y está presente en la vida cotidiana de nuestras escuelas.

“Las reformas reforman las escuelas, o las escuelas reforman las reformas” es el título de un escrito de Graciela Frigerio, que permite pensar en relación con el interjuego entre la macro y la micropolítica.<sup>19</sup>

Pensar las condiciones políticas de implementación del nuevo diseño curricular implica poner a jugar las ideas, los aportes, los debates en los diferentes contextos de realización de la política pública sobre educación secundaria. Significará entonces repensar la escuela como colectivo institucional, su gramática escolar como también las articulaciones entre los procesos macro y micropolíticos.

## d - Cómo pensar hoy la escuela secundaria

Muchas investigaciones y experiencias vie-

17 TYACK, David y Cuban, Larry. En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México: Fondo de Cultura Económica. 2001.

18 El conjunto de normas, significados y creencias que componen ciertas regularidades organizativas, que de manera análoga a la forma en que la gramática organiza la comunicación verbal, no requieren ser entendidas a plena conciencia para operar en un sentido determinado. Y allí reside la fuerza de su eficacia, cierta invisibilidad en la que se van sedimentando las formas de hacer (la) escuela. Podríamos también decir estructuras de la organización (histórica) cotidiana de la escuela, que al mismo tiempo son estructurantes de los sujetos que la conforman. (Tyack y Cuban Larry, op. cit.

19 En su texto Graciela Frigerio señala que “[...] En el interjuego entre macro y micropolíticas intervendrán, entre otros factores, tanto el quantum tolerable de incertidumbre (o el mínimo de certezas necesario); las modalidades de inclusión (que remite al tema de las secuencias y temporalidades de los cambios tanto como a la construcción de posibilidades y habilitaciones a la participación); la disponibilidad a la escucha; la capacidad asociativa que se propicie, sin desdibujar la responsabilidad del Estado y sin privatizar las decisiones; la intersectorialidad (que “alivia” al sistema educativo de la sobredemandas sociales); la pertinencia, legalidad y legitimidad de lo que se propone (pertinencia pedagógica, legitimidad política y legalidad que están dadas por el componente de justicia que esté en juego).[...]”. (FRIGERIO, Graciela [2001] pág. 3

16 BOLÍVAR, A. Cultura escolar y cambio curricular. Universidad de Granada. 1996.

nen cuestionando algunos aspectos del formato escolar planteando que no se adecuan a las lógicas con las que aprenden los sujetos. Sin embargo, el dispositivo escolar tal como lo conocemos se ha naturalizado de modo que en muchas ocasiones no nos animamos a pensar en otros formatos más que los que conocemos y se vienen desarrollando hace años<sup>20</sup>. Por eso creemos que los desafíos de la nueva secundaria requieren centrarse en formatos y prácticas de enseñanzas que promuevan la participación activa de los jóvenes, que jerarquicen una relación más significativa con los conocimientos.

Para entender la escuela secundaria tenemos que considerar que se trata de una producción institucional de otra época asociada a circunstancias que en nada se parecen a las actuales (G. Tiramonti). Si además consideramos la contradicción inherente a un diseño histórico excluyente que convive con la prescripción normativa de obligatoriedad y una decisión política de inclusión escolar que se expresa en múltiples iniciativas al respecto, estamos frente a un proceso de cambios que requieren ser contemplados en su complejidad creciente.

En primer lugar, asumir las tensiones que existen cuando en las instituciones escolares se produce la irrupción de lo inesperado. Es preciso detenernos en el mito de neutralidad que se ha construido en torno a la escuela, en tanto relato ficcional, como una forma de ocultar, de evadir posicionamientos en relación al conflicto, en tanto conciben como neutras opciones de carácter político, curricular o pedagógico. De este modo, se evita confrontar la complejidad y riqueza que portan las diversas experiencias de los sujetos, debilitando los procesos de enseñanza, aprendizajes y convivencia. (Brener, 2009)<sup>21</sup>. La eliminación o evitación de los conflictos están en estrecha relación con el aumento de diversas formas de violencia. Razón que exige incluir a los conflictos como parte de la vida escolar, atentos tanto a los riesgos de su anulación como de su enquistamiento y centrando esfuerzos en procesos de diálogo y negociaciones que tiendan a la resolución de los mismos, en la tramitación

<sup>20</sup> Por ejemplo, ver alternativas de variación de formatos organizacionales citadas en el artículo escrito por Graciela Favilli y Olga Zattera, "Una escuela, muchas escuelas". Revista Novedades Educativas. Año 22 N° 238. (2010)

<sup>21</sup> Para ampliar este tema recomendamos la lectura de Brener "Violencia, escuela y medios en tiempos de miedo ambiente" Revista Espacios de crítica y producción. Edición N° 40. Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras UBA ISSN: 0326-7946. Mayo de 2009.

institucional y pedagógica de las diferencias generacionales, culturales o de otra índole.

### **e - Pensar la articulación como un pasaje**

Solemos escuchar a menudo diversas expresiones sobre el desempeño de los estudiantes, sobre la eficacia de un nivel educativo que suena más como reclamo que como interrogante que pueda desembocar en un problema a resolver. Claramente esta cadena culpabilizatoria no sólo refuerza la sensación de malestar, que sin dudas aleja la factibilidad de formular con más claridad problemas a resolver ligados a la articulación entre los diversos niveles que componen el sistema educativo formal.

Isabelino Siede.<sup>22</sup> (2011) ofrece algunas representaciones en torno a la articulación: "El vínculo entre niveles educativos se ha visto frecuentemente bajo la figura de la "articulación", una remisión al ámbito de la anatomía y la mecánica, en donde las piezas y los huesos se unen mediante encastrados. Se puede deducir, entonces, que el término nos lleva a la elaboración de un concepto relacional. Nos permite representarnos "un algo" que viabiliza el funcionamiento armónico entre uno o varios elementos.

La articulación, en el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206 y Ley Provincial de Educación VIII N° 91 con el nuevo mandato de ingresar a la escuela, permanecer y transitar los distintos años, ciclos y niveles con aprendizajes de calidad, implica entonces, repensar en la unidad y en la diversidad de cada nivel y modalidad como Sistema. Se concibe así, al "sistema" como totalidad, como una estructura en la cual los escenarios se incluyen los unos a los otros, en el que cada nivel interactúa con el otro desde sus notas esenciales.

Si se atiende al proceso de articulación en términos de trayectorias escolares, que se extienden dentro de complejos contextos socio-históricos que impregnan las subjetividades, tiempos, e historias de vida, la articulación aparece entonces como un entramado entre todos los actores involucrados; entramado que pondrá en diálogo lo curricular en tanto propósitos de cada Nivel, las prácticas docentes, la organización del trabajo escolar y los modos de enseñar, de aprender y evaluar de cada tra-

<sup>22</sup> SIEDE, Isabelino, Clase 3: Articulaciones, filtraciones, contrastes y aportes entre los niveles inicial y primario. Especialización de Postgrado Currículum y prácticas escolares en contexto. 2011.



yecto. Concebir a la articulación como un marco referencial, nos exige adoptar un enfoque integrador de la tarea pedagógica en cada uno de los ámbitos y niveles. Esta mirada requiere promover la construcción de acuerdos, en el marco de un trabajo colectivo y cooperativo.

En este diseño curricular, se ha focalizado la articulación comprendiendo que cada nivel educativo es deudor de una historia muy singular que le confiere rasgos e identidad propios,<sup>23</sup> que el estudiante viene transitando una cultura escolar-institucional diferente, razón que nos interpela a los adultos a anticiparnos desde la institución escolar cuidar este pasaje de un nivel a otro. Por ello, se ha considerado indispensable contar con instancias de trabajo compartido entre los/as docentes para la lectura profunda de los diseños y/o propuestas curriculares y de sus propias prácticas de enseñanza, a fin de posibilitar la toma de decisiones que les permitan revisar, reorientar y/o confirmar sus acciones profesionales. Propiciar el diseño de la enseñanza a partir de espacios conjuntos y simultáneos para su articulación y coordinación desde la concepción areal del conocimiento como punto de partida, para luego ir dando más lugar a lo disciplinario, o desde la posibilidad de integrar conocimientos y saberes. Espacios con flexibilidad y apertura que posibiliten aproximarnos a las necesidades, intereses, a las problemáticas de los estudiantes y también poder abordar como problema a resolver aquellos desacoples, contrastes o conflictos que tensionan a ambos niveles, entendiendo que siempre se trata del mismo sujeto y su trayectoria escolar.

## f - El rol de los directivos

El equipo de gestión escolar juega un papel relevante en los procesos de implementación curricular. Al decir directivos nos referimos a

<sup>23</sup> La escuela primaria posee rasgos culturales que están ligados a la figura del maestro, especialmente la maestra, de la organización en grados (cada grado tiene su maestra/o excepto en ciclo superior), de un particular uso de los tiempos y espacios, así como de un tipo singular de vínculo con los saberes. Y cuando decimos cultura escolar primaria estamos refiriendo de modo general al nivel, pero bien sabemos que existen tantas culturas institucionales como escuelas en nuestro territorio. Escuela que desde la ley 1420(1884) ha transcurrido más de un siglo logrando extender la matrícula a la mayor parte de los niños en edad escolar primaria. La escuela secundaria aunque también acumula más de un siglo, es una institución que durante muchos años fue estrictamente selectiva respecto de sus alumnos, y que hace algunas décadas es centro de conflictos ligados a las políticas de expansión y masificación de su matrícula. Se ha erigido sobre cimientos de una organización de un currículum fragmentado, con multiplicidad de materias, docentes que organizan su trabajo por horas, con formas propias del manejo de tiempos y espacios, así como en torno a las normas que regulan su funcionamiento. (SIEDE, ibídem)

un equipo de gestión y no a la identificación de conducción en una sola persona, dado que la complejidad y desafíos actuales de las instituciones escolares requieren de la gestión compartida de equipos de trabajo.<sup>24</sup>

La función directiva concentra una enorme cantidad de tareas que exceden la supervisión y conducción de la labor de la enseñanza, cuestión que explica que las decisiones operativas de los directivos, conjugan aspectos administrativos, laborales, que exceden y acompañan lo específicamente curricular. Lo cual permite comprender la complejidad del proceso en el cual se desenvuelve la dimensión pedagógica de la tarea del directivo y la necesidad de estar atentos e ir en busca de estrategias que permitan a directivos y docentes jerarquizar el lugar de la enseñanza problematizando y renovando el sentido que la escuela tiene para los adolescentes. Se trata de directivos que puedan promover un “hacer entre varios”. En el sentido que sostienen Asquini y Nejamkis (2008) “La práctica entre varios implica la noción de hacer campo, una estrategia que da al sujeto una posición central. Hacer campo no es tomar uno solo a su cargo un problema de violencia, ni es sustituir a otro anulando la posición de un colega, tampoco es pedir ayuda allí donde otro no puede. Hacer campo es estar entre varios orientados hacia un mismo objetivo que es hacer lugar al sujeto. Si ese campo da lugar al sujeto, evita la violencia, cuyo origen en muchos casos es la amenaza que se cierne sobre el sujeto de perder su lugar. De este modo hacer campo es tramar una red entre varios, donde cada uno es un elemento de esa red que sostiene el lugar del sujeto en un marco de autorizaciones mutuas.<sup>25</sup>” Se trata de pensar la gestión escolar como un asunto de ética profesional y, en tanto compromiso para sostener la igualdad como proclama y para generar las condiciones necesarias que permitan hacer efectivo el derecho de todos y todas a aprender. Se trata de pensarla también como asunto político pedagógico en la medida que dirigir no es otra cosa que involucrarse con el ejercicio del poder y la asunción responsable de una au-

<sup>24</sup> Para profundizar sobre esta idea de equipos directivos consultar Brener, Gabriel “Testimonio para pasar la posta” Material de Capacitación para Directivos. Publicación de CePA (Centro de Pedagogías de Anticipación). Colección Material para la Capacitación. Escuela de Capacitación. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Bs. As. Septiembre 2007. Puede accederse a la publicación en PDF en: <http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/cepa/posta.pdf>

<sup>25</sup> AAVV. “Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica. Itinerario en siete estaciones” <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/avatares.pdf>



toridad democrática que incorpora el conflicto como parte de la vida cotidiana, que considere posible asumir a las crisis no como cuestión terminal sino como posibilidad de cambios.

Desde este Diseño Curricular se espera un rol activo de los directivos en promover el desarrollo curricular, generando condiciones institucionales para que sea posible construir el proyecto formativo de la escuela. Para ello es fundamental organizar equipos de trabajo, promover a través de la organización la articulación, la tarea compartida y los acuerdos. Los equipos directivos sostienen la toma de decisiones institucionales, tanto en el acompañamiento pedagógico de los docentes como en el sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes y del fluido vínculo con las familias y la comunidad. Asumiendo la indelegable responsabilidad del Estado y la necesidad de delinear y sostener las políticas centrales tanto a nivel nacional como provincial, entendemos que en las instituciones se concretan o no esas intencionalidades, se reinterpretan, se negocian y se logran, en términos de la definición que compartimos de Alicia de Alba (1995), "nuevas síntesis".

Finalmente queremos destacar que las propuestas de este Diseño requieren de una activa presencia de la gestión escolar: en la generación de condiciones para que las áreas no sean una sumatoria de asignaturas, en la constitución y acompañamiento efectivo de la pareja pedagógica, para que los Espacios de Integración de Saberes sean un lugar potente para el aprendizaje y la mirada compleja sobre temas relevantes y significativos para la formación de las y los estudiantes, que la concepción procesual de la enseñanza se plasme en el diseño de la enseñanza que muestren esa idea espiralada de la construcción del aprendizaje, que la evaluación sea efectivamente el momento de toma de decisiones para que los estudiantes puedan "registrar" sus avances y sus dificultades y los profesores revisar y reformular sus prácticas de enseñanza para que todos y todas puedan permanecer en la escuela aprendiendo más y mejor.

## **g - Los equipos de enseñanza**

El tiempo histórico que transitamos presenta diversos desafíos al profesorado, espe-

cialmente marcados por una frágil encrucijada que los sitúa en una tensión de alta complejidad. Por un lado, las múltiples exigencias de un medioambiente social y escolar signado por cambios veloces, transformaciones científico – tecnológicas constantes, contextos pluriculturales y entornos marcados por la flexibilidad y la incertidumbre. Por otro lado, las rutinas de una maquinaria escolar, estática y rígida, marcada por una férrea burocracia, atadas a una gramática escolar que parece imperturbable. (Pérez Gómez, 2004). Indudablemente este escenario supone situaciones de tensión y conflicto que muchos docentes sienten como una amenaza a su tarea cotidiana, cambios relevantes y vertiginosos que no pueden o no saben cómo acompañar. Es por ello que en este marco de referencia curricular queremos plantear algunas respuestas que consideramos pertinentes y necesarias para afrontar las coordenadas de época mencionadas. Tratando de tomar distancia de reacciones pasivas que muchas veces son una reproducción estereotipada de pautas escolares y culturales dominantes y en el intento por construir culturas de trabajo colaborativas que permitan una apropiación crítica de la experiencia de trabajo escolar, a través de procesos de conflicto y negociación entre colegas, entre docentes y directivos, con los y las estudiantes, que permitan interpelar las prácticas escolares instituidas y ensayar nuevas respuestas, en las que tropiezos y errores no se reduzcan a sanción y cierre sino que se constituyan en fuentes de crecimiento y aprendizaje institucional. (Brenner y Dente, 2011)

Al proponer la lógica de "corredores" en la construcción ciclada del Currículum, el desafío consiste en la indelegable tarea de trabajo colaborativo entre colegas. Directivos promoviendo tiempos y espacios para diseñar propuestas didácticas inclusivas que alberguen trayectos estudiantiles diversos.

El pedagogo Andy Hargreaves (1996) lo señala en forma muy clara al plantear el desafío de construir comunidades de aprendizaje en la medida que estas afectan al conjunto del colectivo institucional "...porque permite mostrar qué tanto te interesan tus alumnos, cuán interesado estás en ti como docente, qué tanto es apreciado tu trabajo por los otros, el interés de tus colegas por lo que estás haciendo con tus alumnos. Entonces la comunidad de aprendizaje es parte de la cultura informal tan-

to como del proceso formal de ser un docente. Los principales aportes de las comunidades de aprendizaje profesional al proceso de cambio son, en mi opinión, la focalización en el aprendizaje de los alumnos y el uso de evidencias para mejorar colectivamente las prácticas. Sin embargo, estas comunidades no crecen por sí mismas, tienen que ser promovidas y sostenidas por dos condiciones importantes: una es el liderazgo a nivel de escuela y distrito, que las apoyen y creen tiempo para ellas. Y la otra es un sentido compartido de urgencia, un compromiso: sentir que hay un problema serio cuando los alumnos no aprenden y que se va a lidiar con eso (...)"<sup>26</sup>

La necesidad de promover el trabajo colectivo es asunto medular en el trabajo de los docentes y debe constituirse en un horizonte permanente en la dinámica institucional de las escuelas, dado que estas poseen una gramática inercial que tiende a conservar al trabajo docente como asunto individual, funcional a las lógicas que sostienen y legitiman el propio diseño histórico de la institución educativa moderna y en especial del nivel secundario.

La necesidad de diseñar propuestas curriculares cicladas, que contemplen recorridos diversos al interior de este primer tramo de la secundaria es oportunidad para generar prácticas de trabajo pedagógico colegiadas, ensayando estrategias didácticas en equipo a través de las parejas pedagógicas, así como en las experiencias que puedan promoverse en los espacios de integración curricular.

## h - Los jóvenes

La escuela moderna, y específicamente la escuela secundaria, ha sido tradicionalmente selectiva, restringiendo su acceso a vastos sectores de la sociedad. El diseño histórico de dicha institución, sus propuestas curriculares, las normas disciplinarias y demás regulaciones institucionales, así como los modelos dominantes en la relación entre docentes y alumnos han sido atravesados por esta lógica selectiva. A partir de los procesos de expansión y masificación educativa de las últimas décadas, y especialmente de las estrategias de inclusión educativa propiciadas por las políticas públicas nacionales y provinciales, se replantea de ma-

nera sustantiva el lugar del alumno o alumna de la escuela secundaria. Se trata de revisar la concepción de estudiante que ha sido dominante en la cultura escolar, resignificando a los adolescentes como sujetos de derechos, portadores de identidades y culturas juveniles muy diversas que han sido invisibilizadas o negadas en las instituciones educativas. Como bien lo afirma Falconi (2003) "La escuela se encuentra atravesada por prácticas, significados, valores y saberes que portan los jóvenes en su desempeño como alumnos. Estos se apropian de prácticas y significados transmitidos oficialmente por la institución escolar como de aquellos que circulan por "fuera" de ella, produciendo prácticas heterogéneas que no se reducen a un juego de simples oposiciones, ni tampoco a una inculcación homogénea de la escuela como representante de la cultura legítima de una sociedad. No obstante, la carga de legitimación que adquieren los significados y valores canonizados en el ámbito escolar tiene por efecto la representación social que los elementos de las identidades juveniles son contaminantes, disonantes e incompatibles con la experiencia escolar (Falconi, 2004). Por el contrario, podemos afirmar que la experiencia escolar forma parte de la identidad juvenil, no existiendo una oposición "natural" entre ambas. Es la institución escolar quien construye y naturaliza esta oposición, innecesaria como fundamento para la tarea central de facilitar la apropiación por parte de los jóvenes de las tradiciones públicas sistematizadas en contenidos escolares".<sup>27</sup>

A propósito del lugar de los alumnos y alumnas en la nueva secundaria, creemos que así como existen múltiples modos de transitar la etapa de la vida que se denomina adolescencia, también existen diferentes maneras de pensar y habitar los lugares, entre ellos, la escuela. Durante largo tiempo los "lugares" estuvieron asignados de manera muy estática, lugares fijos, previsibles, anticipaciones que resultaban eficaces. Antes de llegar a ocupar esos "lugares" existían ciertas representaciones compartidas respecto de ellos y eso ordenaba y regulaba a su vez la distribución

<sup>26</sup> "El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad". Entrevista a Andy Hargreaves en Revista propuesta Educativa FLACSO N http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/entrevistas/27.pdf

<sup>27</sup> FALCONI, Octavio. "Las silenciadas batallas juveniles. ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? KAIRÓS. Revista de Temas Sociales. Universidad Nacional de San Luis. Año 8 N°14. Octubre 2004.





(aunque desigual) de esos “lugares”. Michel De Certeau (1980) resulta agudo en sus reflexiones a propósito de investigaciones realizadas hace varias décadas, aludiendo al valor estratégico de los lugares practicados.<sup>28</sup>

Las y los Adolescentes que transitan el rol de estudiantes en nuestras escuelas secundarias, ensayan espacios, tiempos e incluso personajes vinculados con diversas producciones culturales, a través de la música, las expresiones plásticas y/o graffittis, en los recitales de rock, cumbia, cuarteto, folklore o música electrónica, de sus singulares experiencias estéticas y culturales. “Estos lugares ‘practicados’, tienen un sentido particular para quienes los habitan y este sentido no siempre es comprendido por los adultos y adultas que, a veces, sin interrogarse sobre ello, los observan desde ‘un afuera’ plagado de desconfianzas, incorporándoles un sentido que difícilmente coincida con el que le asignan sus protagonistas. Vale la pena señalar que las apreciaciones que se tornan dominantes suelen apelar a una retórica moralizante en la que prevalece la crítica, el rechazo (a veces el espanto) dejando poco espacio o negándose cualquier posibilidad de apertura al diálogo, de encuentros cercanos de algún tipo”<sup>29</sup>.

Dijimos que entendemos a la escuela secundaria como ámbito que aloja adolescencias en plural, o sea, diferentes maneras de transitar esta singular etapa de la vida. También nos parece clave que la escuela pueda construir un espacio de encuentro y diálogo con las familias de las y los estudiantes para lo cual será necesario problematizar la idea de familia nuclear que ha sido y sigue siendo dominante en las representaciones sociales, mediáticas y también escolares, definiendo expectativas y estándares de lo que está “bien constituido” o lo que significa un desajuste a ciertas pau-

28 En referencia a la existencia de “[...] múltiples formas de hacer que expresan y actúan los sujetos que parecían estar condenados a un estado de pasividad y disciplina. Diversas formas de estar a la pesca, de hacer trampa, de escapar de un orden sin dejarlo, intentando despejar la asociación mecánica y lineal entre consumidor – pasivo – dócil. El caminante al hacer camino va leyendo la ciudad como si fuera un texto, un poema, y la usa como el hablante lo hace con su propia lengua. De esta forma, en su propio andar, el caminante va construyendo un texto nuevo practicando en él nuevos sentidos. “Se trata de concebir al espacio como “lugar practicado” y así como “la calle geoméricamente definida por el urbanismo se transforma en espacio por intervención de los caminantes, [...] la lectura es el espacio producido por la práctica del lugar que constituye un sistema de signos”. De Certeau, M. L. *L' invention du quotidien*. París. Gallimard, 1980. Esto de Certeau está citado en mapear a los alumnos, que fue ya citado

29 BRENER, Gabriel “Mapear a los alumnos, un desafío muy poco neutral” en Revista Novedades Educativas. Año 21 N° 219. Marzo 2009.

tas morales. Nos referimos a la noción de familia nuclear, biparental, monogámica, que permanece en el tiempo y se fija a un espacio. Necesitamos visibilizar desde las escuelas la existencia de muy diversos modos de vivir en familia, reconociendo la singularidad, potencia, límites que se presentan en diversas situaciones, al igual que ocurre con las múltiples trayectorias de los estudiantes y las disímiles maneras de ejercer la tarea pedagógica de los adultos que trabajan en las escuelas. Nuestro posicionamiento en relación con las familias se enmarca en los lineamientos de las normativas vigentes sobre educación sexual del Ministerio de Educación de la Nación así como la plena vigencia de las leyes de matrimonio igualitario e identidad de género.

Para sostener esta posición desde la política curricular para la secundaria, nos parece clave promover un trabajo pedagógico tendiente a desmontar los significados para contribuir a cambiar el orden de género que subyace en las prácticas sociales y educativas, fortaleciendo de este modo el reconocimiento de las diversas configuraciones familiares existentes.

## I - El conocimiento

Durante mucho tiempo el paradigma positivista del conocimiento sostuvo la idea de la ciencia como neutral, el conocimiento como dogma y acabado y los contenidos escolares como recortes que responden fielmente al conocimiento científico.

Tal como ya se ha descrito en otros apartados, la época actual está caracterizada por diversos rasgos, que también impactan en la concepción del conocimiento, en sus modos de producción y circulación. El vertiginoso desarrollo científico tecnológico produjo cambios en la concepción misma de la ciencia transformando el dogma en duda e interrogantes permanentes. Así, el conocimiento, siempre concebido como proceso, se ve hoy como volátil, cambiante y casi insalvable. A su vez, el mayor conocimiento de diferentes culturas que conciben la vida de modos diversos, relativizan la idea de valores fijos y rompen las fronteras entre lo correcto y lo incorrecto.

Por otra parte, en la actualidad es posible

acceder a conocimientos que han sido producidos en diferentes ámbitos y espacios geográficos. Este rasgo, impensable en otro momento histórico, horizontaliza el acceso a ciertos niveles de información.

A esta característica en la producción y distribución del conocimiento se suma la presencia de otras agencias de socialización que abren el abanico y lo multiplican, poniendo a disposición de muchos el conocimiento al que antes accedían unos pocos (ya sea desde ámbitos privados o desde las políticas públicas y esto va desde medios tales como Internet, televisión digital, radios, etc.).

Estos rasgos, que a su vez cambian y se transforman aceleradamente, exigen que revisemos en el punto de partida de este Diseño, la concepción de conocimiento que se transmite y se produce en la escuela. Por un lado nos interpela, tanto en el recorte a enseñar como en las formas de acceso a él. En términos de esta propuesta, a su vez implica estar atentos a revisar permanentemente los acuerdos establecidos, sabiendo que rápidamente pueden perder vigencia.

Otro punto central para considerar en relación al conocimiento es la particular característica que adquiere el conocimiento escolar, lo que Flavia Terigi (1999) ha denominado el proceso de fabricación del contenido escolar. La idea que propone plantea cuestionar los supuestos de fidelidad. Por un lado, el proceso de fidelidad del currículum al saber, ante lo cual advierte sobre dos procesos que intervienen en romper esta ilusión. El primero de ellos es el criterio de selección (es decir, qué se define aquello que entra y qué se excluye<sup>30</sup>) y las características particulares de aquello que Chevillard (1991) ha denominado como la transposición didáctica, es decir el complejo proceso de traducción del saber sabio a saber enseñado.

El otro supuesto que identifica Terigi es el de fidelidad de la escuela al currículum, en el punto al cual se refiere sobre las Condiciones políticas para la implementación del Diseño, es

30 Al respecto recomendamos la lectura del concepto de currículum nulo desarrollado por Eisner quien plantea que lo que se excluye de ser enseñado en la escuela tiene también alto potencial formativo en tanto valoración negativa o ausencia de ciertas herramientas para analizar la realidad. Eisner Elliot, *The Educational Imagination*, MacMillan Publishing, NY 1985.

oportuno plantear que es otro aspecto central a considerar para pensar el lugar del conocimiento en la escuela.

Si bien el panorama que aquí se plantea es complejo y dinámico, es importante no soslayar el desafío y recuperar las preguntas necesarias en los ámbitos de trabajo compartidos en las escuelas. Entonces, cómo posicionarnos como docentes ante estas nuevas formas de conocer? ¿Se trata sólo de una actualización permanente? ¿Qué otros aspectos de nuestra tarea se ponen en cuestión? Tal vez un modo de respuesta a estas preguntas sea estar pensando en cómo contribuir a generar un posicionamiento crítico de las y los estudiantes ante estos modos de conocer? O, ¿cómo aportar a la construcción de una mirada profunda, compleja, que analice las relaciones de poder y los intereses que se ponen en juego en la producción y circulación del conocimiento?

## J - La enseñanza y el aprendizaje

Para abordar una definición sobre la enseñanza y el aprendizaje se recuperan algunas ideas que el filósofo francés Philippe Meirieu desarrolla en su libro *Frankestein educador* (1998) para poner en cuestión ambos procesos.

En primer lugar, se recupera la metáfora que plantea la enseñanza como una fabricación del otro, más precisamente como una réplica de sí mismo en miniatura. Meirieu aboga por la necesidad de abandonar esta posición y pasar a otra, denominada “revolución copernicana”. Establece algunos principios para este cambio de posición, que implica “renunciar a ejercer sobre él [estudiante] nuestro deseo de dominio, despojarse en cierto modo, de nuestra propia función generadora sin con ello renunciar a nuestra influencia ni tratar de abolir una filiación con la cual él no podría conquistar su identidad”. Bajo la elocuente frase “Toda enseñanza es una quimera” este autor nos convoca a pensar que nuestra actividad como docentes debe estar atenta y a disposición del aprendizaje de los estudiantes, nuestro límite es también nuestra potencia, la admisión del no poder del educador o lo que también puede expresarse aceptando que “sólo el sujeto pue-



de decidir aprender”.<sup>31</sup> Nos invita a pasar de una “pedagogía de las causas a una pedagogía de las condiciones” con la cual nos propone un nuevo desafío, es decir, un nuevo papel para la enseñanza. Se trata de generar condiciones para que el otro acepte o rechace aquello que tenemos para ofrecer.

Pero entonces ¿qué lugar le otorgamos a la enseñanza? La respuesta es un papel central: el de generar las condiciones para que el otro aprenda, el de poner a disposición de las y los estudiantes aquello que estamos convencidos vale la pena aprender.

En esta propuesta curricular concebimos a la enseñanza desde un enfoque mediacional, es decir que entre la enseñanza y el aprendizaje “pasa algo”. Daniel Feldman (2008) lo expresa del siguiente modo: “(la enseñanza) admite que el logro del aprendizaje es un intento pero no una certeza y pone en manos de la actividad del estudiante una parte importante de la responsabilidad”.<sup>32</sup> Siguiendo a Gloria Edelstein (1995) caracterizamos a las prácticas de enseñanza como altamente complejas y que se desarrollan en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. Una multiplicidad de dimensiones operan en ella y la simultaneidad desde las que se expresan tiene por efecto que sus resultados serán en gran medida imprevisibles. En este marco, el docente tiene la responsabilidad de llevar a cabo un proceso de toma de decisiones fundado en el compromiso de sostener la centralidad de la enseñanza como responsabilidad política. Implica para el docente generar las condiciones para que todos y todas las estudiantes aprendan, construyan, estudien, lean, creen, imaginen y disfruten de la propuesta que la escuela ofrece.

En tanto para expresar la concepción de aprendizaje que sustenta las definiciones curriculares tomadas, partimos del siguiente aporte de Bruner (1997) quien plantea: “La construcción de la realidad es el producto de la creación de conocimiento conformada a lo largo de tradiciones con la caja de herramientas

de formas de pensar de una cultura. En este sentido, la educación debe concebirse como una ayuda para que los niños humanos aprendan a usar las herramientas de creación de significado y construcción de la realidad, para adaptarse al mundo en el que se encuentran y para ayudarles en el proceso de cambiarlo según se requiera”<sup>33</sup> Continúa Bruner diciendo que “a diferencia de otras especies, los humanos se enseñan unos a otros deliberadamente en contextos fuera de aquellos en los que se usará el conocimiento en que se enseña”.<sup>34</sup> La escuela es ese lugar en el que se desarrollan esas peculiares prácticas.

Para pensar y transformar el trabajo en las aulas, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, se requiere una mirada didáctica que permita definir las condiciones en las que se producen. Continuidad y diversidad son criterios o condiciones didácticas que consideramos esenciales para planificar la clase. Una buena manera de proponer la apropiación de los contenidos es crear las condiciones para que a partir de sucesivas aproximaciones, cada vez más ajustadas, los estudiantes puedan avanzar en su dominio. Para ello es necesario presentarles los mismos contenidos en reiteradas situaciones y en diferentes momentos, habilitándolos a participar en multiplicidad de situaciones con diversos propósitos. Estas situaciones diversas y reiteradas además deben presentarse en forma alternada y simultánea y sobre todo (variable indispensable) deben ser sistemáticas, frecuentes, sostenidas y abundantes. “En consecuencia, el tiempo escolar se optimiza cuando se sostiene, cuando se retoman las propuestas, cuando se mantiene la alternancia...”<sup>35</sup>

Un desafío particular nos impone la época y es la presencia casi generalizada de las Nuevas Tecnologías tanto fuera como dentro de la escuela. En este sentido, su incorporación en las propuestas de enseñanza requiere considerar dos posturas que se debaten en torno al tema en este momento. Una postura propone pensar las TIC como un recurso didáctico y en ese

<sup>31</sup> Meireiu Philippe, *Frankenstein educador*. Barcelona. Ediciones Alertes, 1998, p. 72.

<sup>32</sup> FELDMAN, Daniel, *Aprender a enseñar*. Buenos Aires. Aique. 2008.

<sup>33</sup> BRUNER, *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Aprendizaje visor, 1997, p. 38.

<sup>34</sup> BRUNER, pág. 38 op. cit.

<sup>35</sup> “La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria”; Mirta Torres y María Elena Cuter. Cátedra Nacional de Alfabetización. Ministerio de Educación. Serie: Temas de Alfabetización.

sentido el desafío es cómo se incorporan a la enseñanza ciertos programas o ciertas herramientas. La otra plantea que lo que vivimos es un cambio cultural que modifica directamente el modo de producción y circulación del conocimiento y por tanto las TIC requieren reconsiderar los modos de enseñar en tanto implican nuevos modos de aprender, nuevos modos de pensamiento.

La presencia de netbooks y celulares que cada vez integran mayor cantidad de aplicaciones, los videojuegos, las redes sociales, los blogs, pero también el acceso a enciclopedias, a museos, a periódicos es una realidad que la escuela no puede dejar de considerar. El celular es un símbolo de esta época, objeto omnipresente, en todos lados, públicos y privados. Y en el caso de los adolescentes, estamos frente a la propia extensión de la mano, más precisamente del pulgar, una prótesis identitaria aunque también una brújula. Síntesis portátil de la cultura audiovisual que marca el ritmo de los intercambios, conjuga velocidad y comunicación, musicaliza encuentros entre pares. Podría pensarse al celular como un analizador, en el sentido de algo que puede poner al descubierto diversas tensiones o problemas de la relación pedagógica, que suelen ser anteriores a la aparición de este aparato. En la medida que nos permita analizar los porqué y los dónde de los desencuentros generacionales entre docentes y adolescentes, o si podemos hacer visibles los sentidos o sinsentidos de lo que ocurre en las aulas. (Brenner, 2005).

Uno de los desafíos que le plantea a la escuela la presencia de las tecnologías en la vida cotidiana es el concepto de nuevas alfabetizaciones.

“Las nuevas alfabetizaciones deberían ayudar a promover otras lecturas (y escrituras) sobre la cultura que portan las nuevas tecnologías, que les permitan a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, la organización de los flujos de información, la procedencia y los efectos de esos flujos, y que también los habiliten a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación. En la búsqueda de respuestas, seguramente la enseñanza se convertirá en algo más interesante y más

valioso” (Southwell y Dussel) 36.

## I- La evaluación

Evaluar forma parte de un proceso de reflexión sobre nuestra responsabilidad como docentes y sobre los modos en que se garantiza el derecho a la educación.

La evaluación en la Escuela Secundaria es considerada como parte sustancial de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. No vamos a desplegar aquí un marco teórico sobre la evaluación sino que vamos a sintetizar las posiciones y perspectivas que todos los espacios curriculares comparten en relación con qué es evaluar, cómo, con qué y para qué se evalúa en la Escuela Secundaria.

Pero en el contexto particular de este Diseño Curricular, se trata sobre todo de aportar a la construcción de la evaluación en relación con los corredores de contenidos. Esta característica nos desafía a definir la promoción o no de un alumno más allá del ámbito del aula, como una decisión y responsabilidad institucional conjunta de todos los profesores que comparten la enseñanza del ciclo. Es un desafío porque allí radica la construcción particular que cada institución deberá realizar para poder dar respuesta a la lógica de enseñanza y de aprendizaje inherente al corredor.

Más allá de modalidades y peculiaridades que puedan definirse en las distintas instituciones, evaluar en el contexto siempre convoca a la articulación entre los distintos docentes y también involucra a otros actores institucionales, tales como directivos y coordinadores de área, por ejemplo.

Implica además la necesidad de construir criterios de evaluación de aprendizajes y de promoción requiriendo de la organización institucional para la previsión de tiempos y espacios para desarrollar esta tarea. Pero además, y sobre todo, la necesidad de tomar decisiones conjuntas convoca a un tipo de producción intersubjetiva. Se trata de superar la formulación de juicios evaluativos como una actividad individual de cada docente y establecer un compromiso y una responsabilidad institucional.

Por estas razones se sostiene que la eva-

36 El N° 13 de la Revista El Monitor incluye un dossier sobre La escuela y las nuevas alfabetizaciones.



luación vinculada a los corredores de contenidos no solo implica la necesaria revisión de la concepción de evaluación para vincularla a los procesos sino, además, reconsiderar los criterios de promoción y acreditación. Esto se lleva a cabo realizando permanentemente un trabajo “entre” todos los miembros de la institución escolar que promueva la participación plena de los docentes para dar respuesta a preguntas claves: “cómo compartir evidencias de que mis alumnos aprendieron los contenidos definidos por el corredor para el año escolar” o si “esos aprendizajes son suficientes en relación con aquellos que indica el Diseño que debían aprender”.

Este tipo de prácticas promueve además procesos de apropiación para hacer de la evaluación algo que ocurre en las escuelas, como parte de su función habitual y permite a todos conocer qué sucede con los aprendizajes en las aulas.

Abordar la evaluación como una mirada del proceso que realizan tanto los docentes como los alumnos en el aula implica superar la noción de resultados de aprendizaje. Comprender los procesos reales que se realizan en contextos específicos permitirá realizar una reflexión pedagógica que promueva los cambios y las mejoras en las instituciones escolares. Por este motivo se la considera fundamental para la toma de decisiones relativas a la enseñanza.

Para evaluar aprendizajes entendidos como procesos es necesario generar metodologías que aseguren que la evaluación produce evidencias sobre lo aprendido. Para ello, es importante aportar una variedad de producciones de distinta índole que puedan informar sobre el proceso personal y grupal seguido por el alumno y por el grupo. En la medida en que el aprendizaje es entendido como un proceso, la metodología debe superar la aplicación de pruebas o tests. Aunque las pruebas se apoyan en hipótesis de trabajo que suponen que cada ítem, cada pregunta o ejercicio requiere para su correcta resolución la posesión de determinados saberes es necesario completar la información sobre el aprendizaje con un conjunto más amplio de instrumentos. La pregunta central que debe responderse es ¿cómo da-

mos cuenta de lo que han aprendido nuestros alumnos en un período de tiempo? Si se quiere evaluar aprendizajes, y se admite que no todos los que aprenden lo hacen de la misma manera y al mismo tiempo, hay que construir instrumentos amplios y flexibles, para que quede claro qué puede hacer cada estudiante, cómo y hasta dónde.

Estos materiales o instrumentos brindan una información que permitirá ver los logros en relación con las expectativas planteadas y con los criterios que hayan sido asumidos públicamente. El proceso consiste, básicamente, en recabar la información que quiere obtenerse, ponderarla, asignarle valor y decidir en consecuencia. Para ello es fundamental enunciar claramente los criterios vinculando los propósitos, los contenidos y logros. Para determinar indicadores y formular criterios, hay que tener muy claro qué se va a evaluar y lo que se va a evaluar estar formulado en los objetivos. Es necesario también que los criterios sean conocidos públicamente para que todos los miembros de la comunidad educativa puedan comprender qué se espera que aprendan y cuándo se considera que han alcanzado esos aprendizajes.

Por eso, evaluar los aprendizajes remite directamente a la enseñanza y nos involucra, nos interpela, nos obliga a reflexionar y repensar la tarea desplegada en el aula.

## Las decisiones tomadas en este Diseño Curricular

### a - La concepción ciclada y los corredores de contenidos

En este Diseño Curricular se han puesto en cuestión algunos rasgos del dispositivo escolar que aparecen naturalizados y que en muchos casos condicionan negativamente los modos de aprender de las y los estudiantes: tiempos y calendario escolar, agrupamiento de los alumnos, graduación de los contenidos, abordaje fragmentario del conocimiento, evaluación ligada únicamente a la promoción, entre otros.

Los tiempos escolares no siempre respe-

tan las lógicas de los tiempos de aprendizaje de las y los estudiantes, tomando en cuenta la larga duración de los procesos de aprendizaje de contenidos. En este Diseño se considera fundamental respetar los ritmos de aprendizaje individuales y a la vez garantizar los tiempos de interacción con la cultura escolar. Por eso, se propone una concepción ciclada de la escolaridad que permita un mejor acompañamiento de las trayectorias de los alumnos y las alumnas, en la que el “ciclo” se fundamenta en una concepción procesual de la enseñanza y del aprendizaje.

En esta lógica “ciclada”<sup>37</sup> de la escolaridad, las expectativas de aprendizaje de los alumnos se plasman en plazos que exceden la anualidad de los espacios curriculares del secundario actual y se formulan como expectativas de finalización del ciclo.

Por esta razón se han formulado los contenidos como “corredores”<sup>38</sup> que atraviesan y se continúan a través de toda la escuela secundaria. Se entiende esos corredores como un trayecto curricular extendido, como recorrido por un campo de conocimiento. Trabajar con ejes comunes al ciclo, sin dudas facilita esa concepción procesual.

Es decir, ciertos ejes se mantienen y dan unidad a todo el recorrido y se secuencian de forma espiralada, aumentando progresivamente su complejidad y profundización a lo largo del ciclo.

Se propone también que los momentos de abordaje de ciertos temas puedan coincidir en las planificaciones de cada año para facilitar, como espacios de “profundización” “recuperación”, “revisión” a través de agrupamientos flexibles de los estudiantes, de este modo permite considerar la promoción de las y los estudiantes de un modo más integral.

37 Al respecto analizamos varias de las experiencias que han tomado esta cuestión. Tomamos especialmente en el trabajo realizado en uno de los Distritos escolares de la Ciudad de Buenos Aires cuya sistematización puede consultarse en “Escribir las prácticas: relatos de experiencias curriculares y de evaluación en la Ciudad de Buenos Aires” AAVV, 2010. [http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/evaluacioneducativa/escribir\\_practicas\\_experiencias.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/evaluacioneducativa/escribir_practicas_experiencias.pdf)  
Son también interesantes las experiencias de escuelas no graduadas en la Pcia. de Buenos Aires. Cabe aclarar que todas ellas se han realizado en el nivel primario, por lo cual hemos trabajado para tomar las conceptualizaciones y analizar y diseñar la especificidad que requirió el nivel secundario.

38 El término fue propuesto y desarrollado por el Prof. Pablo Luppi del equipo de especialistas de matemática y orientó el trabajo de la Comisión Curricular en su conjunto.

Se considera que este modelo favorece la continuidad de las trayectorias de los alumnos, propicia el trabajo conjunto de los docentes, propone aprendizajes más integrados.

La lógica del “corredor” se muestra inicialmente disruptiva de la gramática escolar actual, en tanto que disuelve las fronteras de los espacios curriculares como compartimientos estancos y a cargo de un solo docente. En su lugar, propone un equipo docente que, en interacción plena y condiciones de consenso, proyecte y gestione todo el trayecto.

Entonces, desde el punto de vista de la enseñanza, el “corredor” propone pensar ejes de contenidos que se retoman a lo largo de la escolaridad, identificar núcleos conceptuales que irán abordándose mediante aproximaciones sucesivas y en forma espiralada durante los tres años del ciclo. La selección de dichos núcleos se ordena, necesariamente, a los propósitos enunciados para el trayecto.

Cada espacio curricular se considera una parte del trayecto que se desarrolla en 1ero, 2do y 3er años. Cada año tendrá su docente, tal como sucede actualmente, pero gestionando un proyecto unificado. Esto implica que los docentes deben diseñar el ciclo en su conjunto, con tres tramos (correspondientes a cada año) en los cuales establecerán acuerdos sobre la enseñanza y sobre cómo avanzar en el logro de las expectativas de aprendizaje planteadas para la finalización del ciclo.

Como síntesis podríamos plantear en el corredor:

aumento progresivo de la complejidad y profundización de los contenidos a lo largo del ciclo,

los años de la secundaria no se suman o acumulan sino que se integran,

cambio en la concepción y procedimientos o dispositivos de la evaluación, acreditación y promoción de los aprendizajes,

es una expresión didáctica de un mayor acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes.

Los corredores son también una oportunidad para el trabajo colegiado que se basa en construir criterios institucionales para la con-



tinuidad de la enseñanza, para el seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes y la construcción de criterios de evaluación, poniendo la responsabilidad de estos procesos no sólo en la figura individual del profesor sino en el colectivo docente (áreas/departamentos, etc.) y en el conjunto de la institución.

## b - Cambios en los espacios curriculares

La propuesta elaborada incluye algunos cambios que procuran incidir en la lógica curricular tradicional basada en la persistencia del diseño histórico de la escuela secundaria, que tiende a la balcanización y fragmentación de la organización de los saberes y a la sedimentación de un trabajo individual, solitario. Estos cambios se expresan en una dinámica que permite acompañar las trayectorias escolares diversificadas.

Por un lado, se ha incluido en los espacios curriculares una variedad de recortes, modalidades y formatos procurando ofrecer a las y los estudiantes “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” (RCFE 84).

Por otra parte, se ha reducido la cantidad de espacios curriculares en el Ciclo Básico de la Secundaria para plasmar una propuesta curricular que acompañe el tránsito de los y las estudiantes del nivel primario al nivel secundario. De este modo se favorece para los estudiantes un pasaje con cambios más graduales que contempla la integración en un mismo espacio curricular permitiendo generar propuestas más integradas, más complejas y menos fragmentadas. Una de las formas para superar las lógicas curriculares más tradicionales se expresan en los espacios de integración de saberes.

## c - El trabajo colegiado y las parejas pedagógicas

El trabajo en pareja pedagógica responde a la necesidad de potenciar el trabajo colegiado entre colegas para el fortalecimiento de la en-

señanza. Resulta un desafío para las prácticas docentes ya que exige la coherencia entre el decir y el hacer. Pone en evidencia las integraciones posibles, lo cual genera otra dinámica de clase, propicia la atención más personal de los alumnos en el aula y despierta otros interrogantes en los alumnos, lo que redundará en beneficio de la atención de los estudiantes y el compromiso con la tarea áulica<sup>39</sup>.

Trabajar en pareja pedagógica significa desarrollar el arte de equilibrar, de representar y reformular el espacio curricular para hacerlo comprensible a otros, asumiendo la necesidad de acordar, reconocer saberes, abrirse a la receptividad y construir confianza. Es la oportunidad de ofrecer a los alumnos que transitan de la niñez a la adolescencia la transmisión de la herencia, presente de algún modo en la sociedad que les permita amarrarse reconociendo un tejido mucho más denso que los vínculos efímeros, inestables, segmentados o aparentes que ofrece a prima face la sociedad actual.

El quehacer de a dos posibilita transitar la complementariedad de roles, escuchar el relato de lo que sucede en el aula desde otra voz, y ese reflejo es lo que posibilita la revisión de la legitimidad de la propuesta pedagógica y la reflexión de lo que los alumnos ponen en juego en el acto de aprender, es la posibilidad de revisar la escena con otro, es la oportunidad de ofrecer a los estudiantes más de un horizonte posible.

Más allá de todas las posibilidades que la institución pueda generar para que se desarrollen tareas conjuntas, toma de decisiones colectivas, construcción de acuerdos y planificaciones que comprometan a todos o varios de los actores institucionales, en la propuesta curricular se han pensado cuanto menos tres espacios curriculares específicos en los que la prescripción misma genera este tipo de intervención. Esto es, los espacios de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y el Espacio de Integración de Saberes.

## d - Las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales

Estos dos espacios curriculares proponen una concepción de trabajo areal. Se ha definido para ellos una propuesta curricular que parte de un planteo de integración de las disci-

<sup>39</sup> Gran parte de las conceptualizaciones sobre pareja pedagógica incluidas en este punto surgieron del equipo de especialistas de Ciencias Sociales.

plinas en el primer año, pero sin desconocer la singularidad de cada una de ellas. En los años siguientes se propone un desarrollo progresivo hacia una mayor diferenciación avanzando hacia la separación de cada disciplina en el ciclo orientado.

Se ha definido la conformación de parejas pedagógicas que trabajen conjunta y simultáneamente en el primer año de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, es decir dos profesores de cada una de las disciplinas estarán a cargo del espacio curricular areal. Para 2° y 3° año, se prevé que los docentes elaboren una planificación conjunta y ciertas actividades integradas pero con tiempos y espacios curriculares específicos para cada disciplina.

A través de esta opción se sostiene la decisión de una enseñanza areal para ambas Ciencias en todo el ciclo básico de la Secundaria, contemplando las características devenidas de la tradición de la formación de base disciplinar de los profesores y sosteniendo la propuesta de enseñanza a partir del aporte de cada docente desde cada una de las disciplinas a la construcción de una mirada areal. Consideramos que esta opción que va del área a la disciplina es superadora de la organización curricular que propone para todo el ciclo, la división en disciplinas separadas y a la vez permite, garantizar el abordaje de las especificidades disciplinares.

#### **e - Los espacios de integración de saberes**

Dentro de la estructura curricular hemos incluido el Espacio de Integración de Saberes pensado como un espacio para que los distintos docentes de la escuela se comprometan en un trabajo conjunto para el abordaje de temas nodales para la formación de los estudiantes. Se trata fundamentalmente de visibilizar aquellas experiencias institucionales que en muchas ocasiones transcurren en lo que se ha denominado habitualmente como lo “extra” curricular. Experiencias de aprendizaje significativas que hasta hace muy poco ocurrían paralelamente y desconectadas de lo que sucedía en las aulas, podríamos decir, “en la periferia” del acontecer curricular de la institución. La inclusión de este espacio propone además ofrecer a las y los estudiantes otros formatos de organización de la enseñanza que les brinden variadas experiencias de aprendizaje y que les permita algún nivel de elección en función de la oferta existente en la escuela

y sus propios intereses. También se propone como un espacio que convoque al trabajo conjunto de docentes que habitualmente no integran sus propuestas y que pudieran crear un “cruce de saberes” que desafíe las tradiciones de la separación del conocimiento escolar. El espacio es acreditable pero no afecta la promoción del alumno.

Este espacio también se propone aportar a generar variadas modalidades de cursada, por ejemplo, se podrían incluir talleres, proyectos, seminarios, jornadas de profundización, etc. (Res. 93/09CFE)

#### **f - Educación Sexual Integral como responsabilidad ineludible de la escuela en su conjunto**

La inclusión de la ESI en el diseño curricular responde a la necesidad de garantizar el derecho de las y los adolescentes al acceso a una educación sexual integral basada en conocimientos precisos, pertinentes, confiables y actualizados (Ley 26150 art. 3). La sexualidad es entendida como una dimensión de lo humano. Desde este marco hablar de sexualidad incluye la genitalidad, la afectividad, los sentimientos y valores vinculados a ella, pero también las relaciones entre varones y mujeres situados en contextos determinados y los efectos diferenciales tanto en el ámbito de lo privado como de lo público que han tenido las asimetrías entre hombres y mujeres a lo largo del tiempo.

La Ley 26150 garantiza este derecho que ya estaba consagrado, al momento de su sanción, en varios instrumentos internacionales y nacionales de derechos humanos, entre otros, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención sobre los Derechos de las Mujeres -CEDAW- de rango constitucional en nuestro país y las leyes nacionales 25673 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable y 26061, Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Estos instrumentos establecen derechos y comprometen a los Estados a desarrollar políticas adecuadas para su cumplimiento y también comprometen a la sociedad para que par-

40 Las reflexiones y criterios vinculados con la educación sexual integral que incluimos en este DC refieren a los aportes que ha realizado a lo largo de todo el proceso de escritura del DC la especialista Prof. Silvana Peiretti del equipo de Educación Sexual Integral de la Provincia.





ticipa en el cumplimiento de los mismos.

La ESI es un derecho de los chicos y de las chicas de todas las escuelas del país, privadas y estatales, confesionales o laicas, de nivel inicial, primario, secundario y en la educación superior. De este modo, la ley establece que todas las jurisdicciones garantizarán la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo de acciones educativas sistemáticas en todos los establecimientos educativos desde el nivel inicial, hasta el nivel superior de formación docente.

ESI se configura así como un espacio sistemático de enseñanza que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes.

Los lineamientos curriculares para la educación sexual integral, que definen los contenidos básicos obligatorios que deben abordarse de manera sistemática en todas las escuelas del país, fueron aprobados en el Consejo Federal de Educación con el fin de garantizar el cumplimiento de este derecho y explicitan el lugar del Estado en relación a políticas públicas que involucran tanto a la salud, como a la educación y al derecho.

Para la inclusión de la Educación Sexual en el ámbito de las escuelas secundarias de nuestra provincia hemos incluido los temas de ESI transversalmente en los diseños curriculares. El abordaje transversal implica que la ESI estará presente en las propuestas de los diferentes campos de conocimiento y que su enfoque será interdisciplinar y multidimensional. Parte de esta inclusión puede traducirse en contenidos específicos en los diferentes espacios curriculares, pero de modo más fundamental, significa que en la reflexión docente respecto de la disciplina a cargo se incluya la perspectiva de género y de alumnos y alumnas como sujetos de derechos.

El abordaje de la ESI como tema transversal no inhibe de la inclusión de la misma en espacios específicos (talleres, proyectos institucionales, etc.). Con estos dos abordajes se espera lograr los siguientes propósitos formativos: la promoción de la salud, la valoración de los y las adolescentes como sujetos de derecho, el respeto por la diversidad, el rechazo a todas las formas de discriminación, la igualdad de oportunidades para varones y mujeres, el desarro-

llo de competencias psicosociales (expresión de emociones y sentimientos, capacidad para tomar decisiones, enfrentar presión de pares, el conocimiento de sí mismo, las relaciones interpersonales), la afectividad, el conocimiento, valoración y cuidados del cuerpo humano, los valores (solidaridad, amor, cooperación, respeto a la intimidad propia y ajena, respeto por la vida e integridad de las personas y por el desarrollo de actitudes responsables hacia la sexualidad) y la participación de los y las adolescentes y de sus familias.

Por otra parte, dentro de la ESI también se incluyen aquellos episodios disruptivos que pueden aparecer en la cotidianeidad de las clases y que involucran a los cuerpos y las sexualidades de las personas implicadas (alumnado y docentes). Por tanto todo el profesorado debe sentirse habilitado para afrontar estos emergentes, hacer lugar a la escucha e involucrarse en dilucidar las razones, los interrogantes, las demandas que se inscriben en ese suceso. La transmisión de cuestiones relativas a la sexualidad siempre ha estado presente en las escuelas, de manera más o menos consciente y explícita, a través de gestos, valoraciones directas e indirectas de conductas y sujetos, miradas, omisiones, palabras que significan lo femenino y lo masculino, elección de textos, contenidos presentes o ausentes, discriminaciones, ubicaciones espaciales, expectativas sobre alumnas/os, decisiones pedagógicas e institucionales. Al ser su abordaje muchas veces implícito y no sistemático, se ha colado sin demasiada reflexión sobre los contenidos implicados o sobre las intervenciones a que dieron lugar. De hecho la enseñanza de la ESI puede darse en el espacio de la clase, pero también y más habitualmente se juega en las interacciones cotidianas entre docentes y alumnado; por ello exige un tiempo para poder dar lugar a la reflexión colectiva entre docentes sobre su propia historia como alumnos/as; sobre las formas implícitas o explícitas en que recibieron educación sexual; para reconocer las propias limitaciones al abordar temas de ESI y tomar conciencia de posiciones personales sobre temas “delicados” o “controvertidos” (aborto, matrimonio igualitario, por ejemplo), al mismo tiempo que debe pensarse cuáles son los abordajes más adecuados de éstos temas, en el ámbito escolar, a los efectos de no vulnerar el derecho a recibir “conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre

los distintos aspectos involucrados en la ESI” (Ley 26150, Art. 3° inc. b).

Entre los múltiples desafíos que plantea el abordaje de la Educación Sexual Integral a los y las docentes de la secundaria actual, encontramos el de cómo hacer que la escuela genere sentido para estas nuevas generaciones; acompañe a las y los adolescentes en su crecimiento y desarrollo; dialogue con las familias para poder asumir juntos esta tarea y contribuya a que la juventud pueda elaborar proyectos de vida individuales y colectivos, solidarios, democráticos, reconocedores de los otros/as, de lo que nos reúne y nos diferencia; proyectos en los que la sexualidad y la afectividad, en un sentido integral y complejo, estén incluidas.

También interpela al profesorado y a la comunidad educativa en relación a las representaciones sociales vigentes sobre las adolescencias/ juventudes que transitan nuestras escuelas, a las que creemos necesario concebirlas desde la pluralidad y la complejidad.

No creemos que sea posible unificar concepciones en torno a «una» supuesta homogénea etapa de la adolescencia determinada exclusivamente por procesos biológicos. Hay muchas formas de ser niñas, niños y adolescentes; sentidos y modos que varían a través de la historia, en las diferentes sociedades y grupos sociales. Estas formas tienen que ver con las circunstancias en que cada grupo transita por la vida, con sus experiencias vitales, con las pautas que manejan los adultos con los que conviven, con el acceso a la satisfacción de sus necesidades básicas, con el marco jurídico y normativo de cada tiempo y lugar.

Hoy resulta ineludible reconocerlos como sujetos de derechos; como sujetos con potencialidades y con capacidad para expresar sus deseos, necesidades y tomar decisiones sobre sus vidas. Y la escuela debe “hacerles lugar” para que desde allí puedan sentirse parte y aprendan a vivir “junto a” las demás personas, sean pares o adultos, en un marco de respeto a la diversidad, de igualdad de derechos y de no discriminación.

## g - Como leer este diseño

Este documento consta de:

Un Marco General

Incluye las concepciones y las definiciones generales que sustentan las decisiones

tomadas para la elaboración de este Diseño Curricular. Se propone como un guión general que atañe a la escuela en su conjunto, planteando las definiciones políticas y concepciones pedagógicas generales, con algunas claves para leer las áreas y lo común entre los distintos espacios curriculares. Presenta la estructura curricular completa del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria

## Presentación de cada Espacio Curricular

Cada espacio curricular contiene decisiones propias y específicas ligadas a cuestiones epistemológicas y didácticas.

Fundamentación. En ella se da cuenta básicamente de tres cuestiones nodales: el enfoque epistemológico y didáctico, el sentido de enseñar ese recorte curricular en la secundaria del Chubut y la justificación del recorte de contenidos realizado para este tramo de la escolaridad.

Propósitos de la enseñanza. La posición asumida discute la tradición curricular que tiene como supuesto que el currículum debe partir de la formulación de objetivos, prescribiendo lo que se espera será el punto de llegada de los alumnos. Algunos de los problemas de este planteo tienen que ver con la pretensión de evaluar a los estudiantes en función de cambios manifiestos en sus conductas (de allí la obsesión por una estricta formulación); la intención de prescribir inicial y linealmente la llegada del alumno independientemente de cualquier contexto y la opción de anteponer los logros de los estudiantes a la responsabilidad de la escuela. La opción a la que adherimos, supone partir de la responsabilidad indelegable de la enseñanza por parte del docente y en ella el punto de partida no es el resultado que deben obtener los alumnos sino la propuesta que se compromete la escuela a poner a disposición de sus estudiantes. Dice Daniel Feldman: “Los propósitos remarcan la intención, los objetivos el logro posible.”

Es por esto que hemos optado por la formulación de propósitos generales para cada área al inicio, formulados en términos de aquello a lo que se compromete la escuela e incluimos expectativas de aprendizaje ubicadas al final del apartado de cada área ligada y

41 Sugerimos leer Sacristán, Gimeno en “Pedagogía por objetivos”.



junto con la evaluación.

Los “contenidos”. La opción adoptada<sup>42</sup> se basa en sostener algunos puntos en común a todos los espacios curriculares que posibiliten la articulación, la integración a partir del desarrollo de saberes comunes y otros diferenciados según las decisiones propias de cada equipo. La propuesta se encuentra elaborada en base a “corredores de contenidos”. De este modo se visualiza claramente la secuenciación, progresión y profundización en los tres años del ciclo básico. En otros casos, que siempre está explicitado en cada espacio, algunos ejes atraviesan el ciclo y otros no.

La estructura de organización de este apartado se basa en cuatro niveles que en cada área se denominan según la especificidad de la didáctica en cuestión, pero respetando esos niveles:

Nivel meta disciplinar que expresa el enfoque de enseñanza y la concepción epistemológica de cada espacio

Un nivel organizador: expresado en los términos de cada campo de saber (ejes, núcleos, etc.)

El nivel de la selección de los contenidos escolares. Ideas básicas, saberes disciplinares escolares, expresado en términos de secuencialidad. Siguiendo los acuerdos expresados en los NAP hemos optado en la mayoría de los casos por formular los contenidos en términos de saberes, entendiendo por ellos una formulación que incluye el contenido, el proceso de conocimiento que se espera se ponga en juego por parte del estudiante y el contexto de su enseñanza.

Nivel de concreción temático, expresado en temas contextualizados de enseñanza.

El apartado de Sugerencias Metodológicas incluye recomendaciones para la enseñanza, la discusión de algunas tradiciones didácticas, algunos ejemplos de secuencias y en algunos casos recomendaciones de recursos didácticos.

Evaluación y expectativas de aprendizaje de finalización del ciclo. En este punto y dado que en el Marco General se ha expresado la concepción general sobre la evaluación, la promoción y la acreditación, se ha optado por focalizar en las cuestiones específicas de la evaluación de cada área, incluyendo criterios, sugerencias metodológicas, algunos instrumentos y los expectativas de aprendizaje a lograr por los estudiantes y a ser considerados en la evaluación.

<sup>42</sup> Favorecer el trabajo interdisciplinario que sin desatender la especificidad propia de cada disciplina en lo que hace a su objeto de estudio y procedimiento supone un diseño de la enseñanza y un trabajo coordinado, colaborativo y en conjunto entre el equipo de enseñanza.