

AUTORIDADES

---

**GOBERNADOR**

Dr. Miguel Ángel Saiz

**MINISTRO DE EDUCACIÓN**

Dn. César Alfredo Barbeito

**CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN**

**Vocalía gubernamental:** Prof. Amira Nataine, Prof. Jorge Sartor

**Vocalía docente:** Prof. Orlando Solaro

**SUBSECRETARIA DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA**

Psp. Andrea Novillo Pinto

**SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN**

Prof. Norma Nakandakare

**SUBSECRETARIA DE PLANEAMIENTO Y COORDINACIÓN DE PROGRAMAS**

Dna. Doris Borobia

**SUBSECRETARIA DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS**

Cra. María Laura Martirena



## **EQUIPO DE TRABAJO**

---

### **Coordinación**

Prof. Nora V. Arbanás - Prof. Graciela Calabrese

### **Especialistas Disciplinarios Formación General**

**Espacio y Procesos Sociales:** Prof. Susana Mabel Olivi, Prof. María Rosa Scatollo

**Lengua y Literatura:** Prof. María Cecilia Beacon, Prof. Adriana González

**Producción Artística y Proceso histórico social:** Prof. Pablo Bulfón, Prof. Carina Flores

**Matemática:** Prof. Ana Felisa Yaksich - Colaboración: Prof. Fernanda Gallego

**Educación Física:** Lic. Luis Constantini, Lic. Gabriel Vitullo Belloso, Prof. Omar Gustavo Quezada

**Biología:** Lic. Juan Pablo Pelotto - Asesoramiento: Prof. Leonardo González Galli

**Química:** Prof. Gabriela Fernanda Lerzo

**Física:** Prof. Mónica Moscato

**Pensamiento Crítico y Ciudadanía:** Prof. Liliana Pierucci, Prof. Arianne Hecker

### **Especialistas Disciplinarios Formación Específica**

**Bachiller en Ciencias Sociales:** Prof. Arianne Hecker, Prof. Susana Olivi, Prof. Liliana V. Pierucci, Prof. María Rosa Scatollo

**Bachiller en Ciencias Naturales:** Prof. Gabriela F. Lerzo, Prof. Mónica Moscato, Prof. Norberto H. Rost, Prof. Mónica J. Sede

**Bachiller en Economía y Administración:** Prof. Mónica Espeche, Prof. Ivana Paggi

**Bachiller en Comunicación y Tecnologías de la Información y la Comunicación:** Prof. Mabel Espeche, Prof. Paula Rodríguez Marino

**Bachiller en Arte:** Prof. Pablo Bulfón, Prof. Carina Flores, Prof. Jorge Silvio Honik. Colaboración: Adrián Tubio

**Bachiller en Educación Física:** Lic. Gabriel Belloso, Lic. Luis Constantini, Prof. Omar Quezada

**Bachiller en Lengua Extranjera. Inglés:** Prof. Mónica E. Fernández, Prof. Anabel Monteserin, Prof. Lucía Valls

### **Colaboración Técnica:**

Ing. Ana Caro

---

### **DIRECCIÓN DE CAPACITACIÓN**

PROF. ROSSANA CORTÉS

### **DIRECCIÓN DE NIVEL MEDIO**

PROF. TERESA AGUILERA

### **DIRECCIÓN DE GESTIÓN CURRICULAR**

PROF. NORA V. ARBANÁS

---



## **Diseño Curricular – Ciclos Orientados de la Escuela Secundaria Rionegrina**

### **Índice**

<i>Marco Teórico</i>	3
<i>Concepción de hombre, sociedad y sujetos</i>	3
<i>Funciones, fines y objetivos de la educación secundaria</i>	5
<i>Dimensión pedagógica</i>	8
<i>Juventudes y adolescencias en la escuela secundaria. Caracterización del alumno</i>	19
<i>El docente de nivel medio en la transformación de la escuela secundaria</i>	25
<i>Estructura Curricular – Institucional – Mapa Curricular: ANEXO I</i>	35
<i>Formación General: ANEXO II</i>	
<i>Matemática</i>	51
<i>Lengua y Literatura</i>	107
<i>Producción artística y contexto histórico social</i>	133
<i>Química</i>	143
<i>Espacio y procesos sociales</i>	191
<i>Educación Física</i>	221
<i>Física</i>	251
<i>Biología</i>	279
<i>Pensamiento Crítico y Ciudadanía</i>	313
<i>Formación Específica de cada Orientación: ANEXO III (Reinicia desde pág. 1)</i>	
<i>1. Bachiller en Ciencias Sociales</i>	1
<i>2. Bachiller en Ciencias Naturales</i>	103
<i>3. Bachiller en Economía y Administración</i>	221
<i>4. Bachiller en Comunicación y Tecnologías de la Información y la Comunicación</i>	321
<i>5. Bachiller en Arte</i>	413
<i>6. Bachiller en Educación Física</i>	509
<i>7. Bachiller en Lengua Extranjera. Inglés</i>	597



## **Marco Teórico**

### **Concepción de hombre, sociedad y sujetos**

En una propuesta curricular es necesario explicitar estas concepciones, al menos como marco general de referencia, las cuales están sujetas a resignificaciones y actualizaciones en función de los procesos históricos y sociales que las significan. Toda propuesta educativa parte de estos fundamentos, ya sea que se hagan o no explícitos; enunciarlos ayuda a evitar cualquier tipo de naturalización del orden social y de allí, la reproducción de categorías de análisis que no siempre compartimos; entre ellas, las visiones que hablan de una naturaleza humana preconstituida<sup>1</sup>.

El proceso de interacción dialéctica entre individuo y sociedad, entre estructuras sociales y sujetos sociales, permite comprender la realidad social y la de los sujetos que la protagonizan y que en ella se inscriben, como una construcción que es producto de este mismo proceso histórico. En este sentido la realidad es una construcción social y escapa por lo tanto a cualquier explicación que intente legitimarla en algún orden externo al propio proceso que la produce. En este proceso los sujetos sociales encarnan las luchas por la hegemonía social y cultural en el contexto de las estructuras, y van configurando y reforzando estructuras e instituciones relativamente estables pero al mismo tiempo profundamente dinámicas, toda vez que la consolidación de una estructura no implica la neutralización del movimiento de interacción dialéctica entre lo instituido y lo instituyente, entre el productor y lo producido.

Es así que entendemos a la realidad social como una totalidad articulada, dialéctica, contradictoria, conflictiva, heterogénea, compleja y situada en los procesos históricos. Es importante dejar en claro, para evitar malos entendidos, que en esta concepción de totalidad las estructuras interactúan con los sujetos. Por lo tanto, nuestra concepción de ser humano es la de un ser social como totalidad biológica, cultural, psicológica y social compleja, en el marco de un orden social histórico dado que es posible y necesario transformar. Es reveladora la visión de Paulo Freire que caracteriza al ser humano como un ser social condicionado. Esto significa que los seres humanos no estamos totalmente determinados ni somos totalmente libres. En este sentido adherimos a la noción de sujeto que expresan los diseños curriculares de los Niveles Inicial y Primario<sup>2</sup> cuando sostienen que el sujeto se construye y desarrolla en las redes de las distintas experiencias individuales y grupales— entre ellas la escolar —, inserto en una determinada cultura, grupo étnico o religioso y clase social, factores que inciden fuertemente en la constitución de la subjetividad, pero que no la determinan, sino que la condicionan.

Cuando nos referimos a *sujeto* estamos haciendo mención a lo que el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Especial señala: un sujeto se constituye a partir de la base material biológica que es condición necesaria pero no suficiente para que el proceso de constitución subjetiva se realice; para que un sujeto advenga tal es necesario la presencia y el contacto con el Otro; esto es: con el mundo simbólico y el mundo de lo social, o con otras palabras, el sujeto se establece en las relaciones de producción materiales y simbólicas y se va constituyendo en el proceso de socialización histórico que ocupa todo el trayecto vital de un individuo. En tanto, el sujeto social, como explica Alicia de Alba<sup>3</sup>, se caracteriza por poseer conciencia histórica, por saberse parte de un grupo o sector que adhiere, inscribe y organiza sus acciones tendientes a la concreción de un proyecto social particular y determinado por esa misma conciencia.

---

<sup>1</sup> Nos referimos a las visiones que hablan de una naturaleza humana preconstituida y de allí establecen la noción de que el orden social se establece a partir de una legalidad fundada en leyes supra-humanas, por fuera de las relaciones sociales que las instituyen.

<sup>2</sup> Citamos los Diseños Curriculares de la provincia de Río Negro porque son la expresión más genuina del trabajo ampliamente participativo entre los docentes, la UnTER, el CPE y el Ministerio de Educación.

<sup>3</sup> de Alba, Alicia. 2006. Curriculum: crisis, mito y perspectivas. Miño y Dávila.

En este marco para la comprensión de lo social, en tanto construcción, es necesario interpretar, interpelar y desocultar las estructuras que impiden el desarrollo de una subjetividad plena. La escuela en este proceso ocupa un lugar estratégico, siempre que en ella el sentido común sea considerado objeto de estudio, para leerlo críticamente y desnaturalizarlo, analizando críticamente los contenidos hegemónicos que lo constituyen y facilitan la reproducción del orden social.

De este modo la educación puede desplegar toda su fuerza liberadora, contribuyendo a formar la conciencia crítica y estimular la participación responsable de los sujetos sociales en los procesos culturales, sociales, políticos y económicos. Hombres y mujeres, ya sean niños, adolescentes, jóvenes o adultos, que, como señalan los Diseños Curriculares de la Provincia de Río Negro, *sepan ponerse al servicio de las profundas transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que la República necesita a fin de eliminar la dependencia, concretar una sociedad más justa y el pleno ejercicio de la democracia. Hombres y mujeres conscientes de que una misma tradición cultural, realidad socio-histórica e intereses político-económicos, unen a los pueblos latinoamericanos en un destino común.*

### **Contexto sociopolítico actual**

Un acercamiento más concreto a la realidad actual permite afirmar que nos encontramos en el marco de una sociedad moderna, capitalista, dependiente, neoliberal; que en las últimas décadas estuvo atravesada por dictaduras militares, terrorismo de estado, políticas económicas que favorecieron a los grupos económicos locales y empresas transnacionales, asistencialismo de mercado, democracias formales y un fuerte desarrollo de los medios masivos de comunicación y de las nuevas tecnologías de la información.

El nuevo orden que se instala con fuerza a partir de la década de los noventa podríamos caracterizarlo sucintamente como: privatización de los recursos nacionales y de empresas, ajustes económicos y financieros de la inversión pública, rezago tecnológico, dependencia con respecto de los intereses del capital especulativo-financiero nacional e internacional, concentración de la riqueza en los sectores más ricos, proceso que acentúa la desigualdad creciente y por lo tanto la pobreza y la polarización, desocupación y crecimiento del sector informal precarizado.

El conjunto de políticas que se implementaron en este nuevo orden mundial está generando sociedades más disciplinadas y altos niveles de fragmentación social y ruptura de los lazos de solidaridad incluso en los sectores populares, desestructurando lo social, lo colectivo y el grado de organización de la sociedad civil. Se transforman las subjetividades, se pierde autonomía, se despolitiza la ciudadanía y se intenta homologar la noción de ciudadano a la de consumidor, noción que se funda en la lógica del mercado. En algunos casos se generó una especie de desocialización o crisis de autorepresentación como la categoriza Castoriadis.

Este es el marco de la profunda crisis global que atraviesa a la sociedad en su conjunto, crisis que abarca a todas las instituciones y a las distintas organizaciones que de ellas dependen. Pero este momento de crisis, con todo el malestar e incertidumbre que produce, también es un momento de posibilidad para crear, para construir nuevas articulaciones, nuevos sentidos, nuevos lazos, a condición de reconocer la crisis y analizarla en toda su complejidad. La educación, en este plano, también ocupa un lugar estratégico, pues como lo señalan los diseños curriculares elaborados por los docentes de la provincia de Río Negro: *si bien la educación no puede por sí misma cambiar un sistema social, no hay transformación posible sin que intervenga la educación.*

Un nuevo proyecto educativo debe plantear como uno de sus ejes la reconstitución de lo colectivo. Por eso la importancia de la escuela pública, uno de los pocos espacios colectivos que sobrevivieron por las luchas populares y el compromiso de los trabajadores de la

educación. Es fundamental que el proyecto educativo aporte a la construcción de una sociedad en la cual se garanticen los derechos humanos, sin alienación, organizada sobre la base de economías solidarias, basada en la democratización de la riqueza y el conocimiento, en la diversidad cultural y en la igualdad de género; comprometida con un nuevo orden socio-ambiental sin explotación social y armónico con la naturaleza, que dé respuestas para superar la desigualdad, la exclusión y la violencia social.

En este sentido, nos parece clave para el crecimiento y fortalecimiento de la sociedad civil el papel alternativo que adquiere una construcción escolar comunitaria, popular y democrática. Una escuela pública que recupere plenamente el lugar central que tiene en la producción del conocimiento y contribuya a la transformación social global.

Dentro de este marco de referencia debe inscribirse el proceso de construcción curricular, que tiene que estar basado en el protagonismo real de los sujetos sociales, única garantía de un verdadero cambio estructural. Debemos asumir la complejidad social y educativa de este proceso, respetando los tiempos educativos y la heterogeneidad de los protagonistas: educadores, estudiantes, madres/padres, comunidad, movimientos sociales, adolescentes, jóvenes y adultos, así como también los distintos niveles y modalidades dentro de la educación secundaria. Se trata de analizar y caracterizar a los sujetos de la construcción curricular en forma integrada y a partir de una escucha atenta. Este análisis debe incluir auto-miradas y análisis macro-sociales, y no solo basarse en miradas externas.

De esta forma, los sujetos dejan de ser nociones abstractas para cobrar una existencia real y concreta en el proceso de construcción curricular: recuperan la palabra, la acción, la interacción y la autonomía, imprescindibles en un proceso de construcción democrático.

## ***Funciones, fines y objetivos de la educación secundaria***

### ***Introducción***

La escuela secundaria, en el contexto descrito, aparece como una necesidad creciente para la formación de ciudadanía plena y por este camino, profundizar nuestro desarrollo humano, integral y sustentable como Nación y Provincia por la vía del fortalecimiento de la participación popular y democrática. Por otro lado, es claro que la Escuela Secundaria atraviesa una profunda crisis. Esta crisis se expresa de diversas maneras, entre las cuales podemos resaltar:

1. La falta de un Proyecto Curricular que oriente las acciones y exprese la intencionalidad social y cultural del proceso educativo.
2. La creciente ruptura de la cultura escolar, que se manifiesta en la pérdida de expectativas por parte de los estudiantes en cuanto al papel que la Escuela puede jugar en su formación para el protagonismo cotidiano en la vida social, cultural, económica y política, y en las dificultades crecientes que encuentran los educadores para llevar adelante sus tareas pedagógicas.
3. La agudización de la desigualdad que se plantea en dos planos:
  - a) Desde las estructuras de poder se desarrollan contenidos culturales a enseñar afines a sus intereses, lo que en los hechos hace más fácil su comprensión por parte de los jóvenes que integran las clases medias y altas. Esto constituye una forma de injusticia curricular.
  - b) Por el otro, las condiciones económicas condicionan la vida de tal manera que los esfuerzos de estudio de los sectores de bajos ingresos son mayores y a su vez asisten a escuelas que están equipadas generalmente en peores condiciones. Para estos jóvenes hay una situación de doble desigualdad: aprenden lo que beneficia a otros sectores sociales y en peores condiciones. Esta doble desigualdad podría facilitar el desarrollo de una conciencia de resignación que es realmente grave, ya que para el que estudia se hacen visibles de antemano

- las escasas posibilidades de llegar y atravesar con éxito la educación superior y a su vez conseguir un buen trabajo, y esta situación lo puede hacer abandonar el intento.
4. Una sistemática devaluación de los educadores haciendo cargar sobre sus hombros una responsabilidad que responde al sistema de conjunto y que se expresa entre otras cosas en las características de las políticas educativas. Este responsabilizar a los educadores es sistemáticamente impulsado por los medios masivos de comunicación en una actitud francamente contradictoria que se observa por vía de la asignación de responsabilidad excluyente, debilitando el poder de dirección didáctica en el trabajo escolar, y por el otro lado, impulsando una limitación creciente de la autonomía de los profesores.
  5. La creciente pérdida de autonomía de los educadores en su trabajo que se expresa de manera contradictoria con una necesidad cada vez mayor de elaborar diseños curriculares a través de un saber más situado y ligado a situaciones concretas. Este saber necesariamente debe ser elaborado por los educadores en su trabajo pero en la realidad hay una tendencia a producirlo en otros espacios más técnicos o por la industria editorial.
  6. El debilitamiento del vínculo de la Escuela con la comunidad y con diferentes expresiones de los movimientos sociales. Esto se expresa en:
    - a) La poca posibilidad que tienen la comunidad educativa y los movimientos sociales (ambientales, de derechos humanos y otros) de incidir en el proceso educativo y escolar.
    - b) El dispar protagonismo que tienen las instituciones escolares en la problemática de la comunidad educativa y de la comunidad en general, cuando éste debería ser el camino para que el saber aprendido por los estudiantes muestre su potencia al intervenir en la realidad. De esta forma, los estudiantes ejercerían el protagonismo ciudadano en la práctica a través de su institución escolar.

Ante estas cuestiones es necesario avanzar hacia una transformación de la Escuela Secundaria en dirección democrática y ciudadana.

### ***Funciones de la escuela***

**Educación para el conocimiento:** adhiriendo a los postulados históricos de esta provincia, la escuela, cualquiera sea su modalidad o nivel, tiene como función específica permitir al alumno la apropiación del conocimiento históricamente acumulado y socialmente validado, para que, mediante el mismo, ese sujeto pueda comprender y transformar el mundo en que vive. La escuela tiene, entonces, una función de transmisión que no puede abandonar; no se trata de una mera narración, como bien señala Tamarit, de la historia, de los conocimientos socialmente validados que cristalizan en los *saberes sabios* — capital cultural necesario al cual deben acceder críticamente las nuevas generaciones. Se trata de una transmisión para hacer la historia, para historizar el proceso en sus múltiples dimensiones y de allí problematizar la realidad y el sentido común para construir conocimientos nuevos. Historizar, cuestionar, investigar, para abrir a nuevas preguntas significativas, no retóricas, en el marco del diálogo intercultural para construir nuevos conocimientos transformadores, evitando segmentaciones que generan diferencias que realimentan las desigualdades sociales. En este marco es necesario tomar decisiones sobre la relevancia y pertinencia de los saberes a transmitir, para reforzar la misión de la escuela y recuperar la centralidad que tiene en la producción del conocimiento.

**Educación para la construcción de una ciudadanía activa y plena, la que implica educar para el protagonismo comunitario como también educar para la construcción de un nuevo orden socio-ambiental.**

**Educación para la continuidad a otros estudios:** es responsabilidad de la escuela brindar la preparación necesaria para que todos los estudiantes estén en condiciones de continuar con sus estudios si así lo desean. Esta función supone una distribución igualitaria de los saberes científicos, culturales y políticos.

**Educación sobre el trabajo:** como ya fuera expresado en otras propuestas curriculares de la provincia, el mundo del trabajo es parte del capital cultural al cual deben tener acceso los estudiantes. La educación debe permitir desarrollar la comprensión de las relaciones sociales que lo determinan, de las formas y condiciones en que el hombre lo ejecuta; las relaciones entre los trabajos y los fundamentos científicos y técnicos que permiten su realización; conocer y analizar las secuencias completas de producción, circulación y distribución de bienes. Como sostiene Luis Rigal (2004): "Educar para el trabajo significa formar para el proceso de trabajo contemporáneo pero según una estrategia que valore el acceso igualitario al trabajo y a la movilidad social, que facilite visiones totalizadoras y sustentivas de la realidad concreta en la cual se inserta el proceso de trabajo y que no reemplace una mirada crítica hacia él por una complaciente y adaptativa"<sup>4</sup>. Significa, por lo tanto, romper con la concepción hegemónica que establece una relación lineal entre escuela y empleo. No es función específica de la escolaridad capacitar laboralmente, pero sí brindar elementos con carácter de saberes significativos que permitan al alumno informarse, analizar y comprender las distintas relaciones que se establecen con los medios de producción. Estos conocimientos le permitan revalorizar la cultura del trabajo e integrarse en el futuro campo laboral (Diseño Curricular - Nivel Primario).

### ***Fines de la educación secundaria***

La construcción de las políticas curriculares en la cual estamos comprometidos implica el acuerdo e implementación efectiva del marco jurídico provincial, especialmente de los artículos 2° y 3° de la Ley Orgánica de Educación de la provincia de Río Negro N° 2444:

Artículo 3-

"...la actividad educativa debe contribuir a formar personas:

- 1- Íntegras y libres, conocedoras de sus deberes y derechos y que a partir de gozar de oportunidades y posibilidades de educación, sean capaces de reflexionar y autoeducarse permanentemente.
- 2- Capaces de desarrollar armónica, creativa y críticamente sus aspiraciones, potencialidades y habilidades psico-físicas, espirituales, morales e intelectuales.
- 3- Capaces de enriquecer la convivencia familiar desde los distintos roles que le tocara desempeñar.
- 4- Promotoras del reconocimiento y respeto a los diversos grupos de origen y pertenencia de la población y a sus culturas, y del fortalecimiento de los vínculos sociales a partir de la búsqueda de iguales oportunidades de progreso, procurando establecer la justicia social desde la solidaridad con quienes más necesitan.
- 5- Que conozcan las peculiaridades de la región, sus tradiciones, sus valores culturales, su historia, su ecología y geografía, sus instituciones, sus leyes y la integración de Río Negro en la realidad patagónica, así como su identificación indisoluble con la Nación Argentina y su proyección en América Latina y el mundo.
- 6- Conocedoras de los avances de la Ciencia y de la Técnica y capaces de armonizar su aplicación con el respeto a la dignidad humana, la convivencia pacífica entre los pueblos y el equilibrio ecológico.
- 7- Capaces de elegir y ser elegidos representantes del pueblo y de participar en la decisión y gestión de los diversos cursos de acción cívica y social, defendiendo sus convicciones y respetando la de sus contemporáneos.
- 8- Capaces de producir bienes materiales e inmateriales, aptos y apropiados para satisfacer las legítimas necesidades individuales y colectivas existentes en la sociedad.
- 9- Responsables en la construcción de un espacio para el encuentro y el intercambio permanente, atendiendo las expectativas comunitarias de comunicación y de crecimiento

---

<sup>4</sup> Rigal, Luis. 2004. El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en la Argentina, dentro del marco Latinoamericano. Miño y Dávila.

cultural, coordinando y articulando el proceso educativo con los demás procesos emergentes de la realidad social.

10- Capaces de utilizar creativamente sus tiempos de ocio.”

Desde la perspectiva que venimos desarrollando, también merecen ser reconocidos los siguientes fines de la Educación Secundaria, que han sido incluidos en distintos anteproyectos de la Ley Nacional de Educación:

- Brindar una formación ética que permita a los estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio cultural.
- Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio y de aprendizaje, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.
- Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.
- Promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo integran y a sus principales problemas, contenidos y métodos.
- Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de la tecnología de la información y de la comunicación.
- Vincular a los estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.

### ***Objetivos de la educación secundaria***

El fortalecimiento de la escuela pública.

La articulación con la comunidad.

La democratización de los procesos educativos.

La reorganización del trabajo docente.

La producción de conocimientos.

La enseñanza de contenidos comprometidos con la realidad provincial, regional, nacional y latinoamericana.

El desarrollo del docente como intelectual transformador.

El protagonismo estudiantil.

La formación en valores.

### ***Dimensión pedagógica***

#### ***A modo de introducción***

La construcción del curriculum incluye dimensiones de riesgo e incertidumbre, por lo que un curriculum es una hipótesis de trabajo en el marco de una propuesta de política educativa,

que puede requerir periódicas reelaboraciones para ajustar su adecuada ponderación, tanto en la consideración de política educacional, como en las cambiantes condiciones del contexto y de los alumnos.

De esta manera, las prácticas curriculares, en la búsqueda y análisis de alternativas deben estar atravesadas por una deliberación crítica. La deliberación es compleja y ardua: trata tanto de los fines como de los medios y modos de encararlos; ha de intentar identificar qué hechos pueden ser importantes; tendrá que sopesar alternativas, sus costos y consecuencias, y elegir, quizás no la alternativa correcta, sino la mejor.<sup>5</sup>

Convenimos que la legitimidad de una propuesta curricular para la escuela secundaria estriba en:

- 1) Que puede dar respuestas a los problemas de la escuela secundaria.
- 2) Que desnaturalice la temática de la exclusión social y cultural.
- 3) Que asegure la participación en su construcción.
- 4) Su transparencia, por estar abierta a la discusión pública.
- 5) Su concreción, es decir, su capacidad para ser trasladada a la práctica.

### **Concepción de Curriculum**

Las complejas relaciones entre la cultura y la escuela, los saberes y las prácticas socialmente construidas y los contenidos escolares, colocan al curriculum como dispositivo de poder, no único, de condensación de estas relaciones, en un lugar privilegiado.

Actualmente el tratamiento del curriculum, con los aportes de las corrientes teóricas que han influido e inciden en los debates sobre curriculum, no exime la consideración de su componente indicativo, de su legitimidad como instrumento de la política educativa, y de su mediación como herramienta de trabajo para los equipos docentes en las instituciones educativas.

Ya en los proyectos curriculares provinciales de los otros niveles se sostiene que el curriculum es un eslabón entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre lo que se afirma que puede ser la educación y lo que realmente es, y que el curriculum debe ser la herramienta que oriente las experiencias del aula y el docente debe convertirse en investigador de su propia experiencia de enseñanza para escribirlo y reescribirlo.

La perspectiva crítica penetra en uno de los ejes sustantivos del curriculum, en la relación de escolarización, escuela y sociedad y ha avanzado hacia aspectos medulares de la selección, organización y distribución del conocimiento. Dice Tomaz Tadeu Da Silva: “Es en la intersección de la teoría con las diversas prácticas educativas existentes— históricamente localizadas —, donde se pueden plantar las bases del desarrollo de los *curricula* críticos y progresistas, o de las pedagogías críticas.”<sup>6</sup>

En la actualidad, la teorización sobre el curriculum se enfrenta al desafío de sociedades capitalistas globalizadas con crecientes desigualdades sociales y donde el conocimiento científico y los sistemas de información son parte comprometida de este proceso. Esto coloca en tensión las relaciones entre escolaridad, realidad y curriculum. Estas desigualdades se introducen en la escuela generando circuitos sociales diferenciados y funcionales a las políticas de selección de las elites dominantes. Contribuir a la toma de conciencia y a su superación es un objetivo de esta transformación curricular. Hoy es central la discusión sobre la producción de conocimiento, su enseñanza y divulgación, creando nuevas reglas, con nuevas potencialidades, muy diferentes a las de la sociedad de posguerra o a las de las luchas por la hegemonía política del siglo XX.

---

<sup>5</sup>Schwab, J. (1983) “Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum”. En G-Sacristán, J y Pérez Gómez, A. “La enseñanza, su teoría y su práctica”. Madrid, Akal.

<sup>6</sup> Da Silva, T.T. (1995) “Escuela, conocimiento y curriculum”. Ensayos Críticos. Bs. As., Miño y Dávila.

Su construcción no surge de fórmulas técnicas, desglosadas deductivamente de objetivos del modelo racional o de las normativas, sino de principios y criterios generales de acción, para ser traducidos y recreados en contextos específicos, es decir:

- a nivel de equipos docentes, para repensar la institución, el contexto y la práctica educativa, para definir un marco que permita pensar en un poder compartido llamado "comunidad de aprendizaje", y
- a nivel de diseño de la propuesta curricular, en tanto documento público, supone estar siempre sujeto a revisión.

Por lo tanto, la construcción de un curriculum no es sólo la elaboración de un documento escrito, es también la construcción en la institución a partir de un trabajo reflexivo y colectivo y donde se vuelve imprescindible el protagonismo de los educadores.

Cualquier acercamiento que hagamos a la producción curricular permite descubrir una enorme elaboración en este campo, cuya complejidad resultante cubre una gama variadísima de cuestiones. En esta variadísima gama han tomado fuerza los debates en torno a su papel en la constitución de la identidad cultural y en su contribución al desarrollo ciudadano con un profundo sentido democrático y de pluralismo cultural y regional. Para esta transformación curricular estas dos cuestiones son una prioridad.

**La noción de curriculum ha dado lugar a diversas conceptualizaciones, las que cubren un arco que va desde las que lo consideran un texto hasta aquellas que lo interpretan como todo lo educativo. Este "estiramiento" en el concepto de curriculum, llevaría a que pierda capacidad discriminativa, a la hipertrofia de su campo, a su disolución.**

Ahora bien, si se lo considera solo un texto, habría que comenzar preguntándose qué se entiende por texto. Al respecto, tal como señala Dussel, Derrida considera que el texto abarca una realidad amplia y compleja, subrayando su poder generador de múltiples sentidos. "Nunca habrá dos lecturas idénticas" dice el autor anteriormente citado, y esta concepción de sentido está vinculada a la subjetividad. Considera también que "el curriculum tiene una densidad textual que hay que reconocer y recuperar en cada nivel". Esta diversidad de lecturas es la que realizan de manera cotidiana los educadores a la hora de organizar su trabajo de aula.

En esta dirección, Alicia de Alba, citada por Dussel en el mismo trabajo, define al curriculum como "síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), 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 procesuales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los curricula 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>7</sup>

Del análisis de algunos principios conceptuales y metodológicos de los proyectos curriculares de la provincia de Río Negro recuperamos que el curriculum constituye un conjunto articulado de operaciones que podemos visualizar en al menos dos de sus dimensiones:

---

<sup>7</sup> Caruso, M. y Dussel, I. (1995) "De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea". Bs. As., Kapelusz.

1. Como Documento Curricular, según la definición clásica de Stenhouse (1987)<sup>8</sup> "...es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica..." y lo más interesante, para que pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.
2. Como construcción, en su vertiente práctica debe ser pensado con un carácter procesual, abierto y colectivo.

Ahora bien, los cambios deben planificarse de manera democrática y plural sin negar lo que exista. Los cambios exigen saber qué sucede y ha estado sucediendo en las escuelas. Por lo tanto, su construcción supone un análisis y una deliberación continua sobre lo que ocurre en el contexto, en las escuelas y las prácticas.

Afirma Terigi<sup>9</sup>: "Un curriculum tiene que ser conocido por los equipos docentes, tiene que ser analizado en su contexto específico de actuación, tiene que ser utilizado para la recuperación de las prácticas valiosas y para la transformación de las que se juzga necesario mejorar", pero aún mucho más, es una praxis, es una construcción colectiva, es un proceso que se significa siempre que esté anclado en un contexto real.

"Curriculum es una noción con historia y multiplicidad de sentidos que despiertan distintos universos representacionales. (...) La manera más eficiente de desmitificar la noción es aprender y aprehender sus recovecos, sus llenos y sus espacios en blanco, revisando sus sentidos, analizando sus textos y escribiendo entre sus líneas. Sólo de este modo el concepto perderá su carácter hermético, mágico y casi todopoderoso, para ser lo que necesitamos que sea, lo que es, un organizador de las prácticas cuyo efecto, impacto y modalidades de desarrollo dependen significativamente de sus intérpretes, los autores de lo curricular cotidiano, los que transmiten las claves, los que enseñan las notas, los que dan la nota, los que no deben quedar en silencio, los educadores."<sup>10</sup>

La transformación curricular en la que estamos comprometidos busca consolidar un proceso abierto y que se pueda transformar en la práctica. Creemos que hay al menos tres espacios de reflexión colectiva que deben ser promotores de los necesarios cambios en esta experiencia curricular. El primero es la relación conciente y reflexiva de los educadores con el curriculum que constituye una de las bases del trabajo didáctico. El segundo es la relación de los estudiantes con el curriculum que debe ser una fuente de incorporación de nuevas obras culturales a conocer. Finalmente el papel de la comunidad, de la región en su sentido ecológico y de las culturas diversas que la habitan debe ser otra fuente activa de modificaciones curriculares e inclusive, al igual que en el caso de los estudiantes, del trabajo didáctico de los educadores.

### ***Concepción de Conocimiento***

"El conocimiento en general y las ciencias en particular, dan cuenta de un saber a lo largo de la historia, éste no es lineal, ni continuo, ni neutral, sino dialéctico, contradictorio y está sujeto a las condiciones e intereses de cada momento histórico particular (...)" hablar de conocimiento es hablar del fundamento "de la acción humana, reconociendo la importancia que tiene la experiencia subjetiva de los individuos en el proceso de construir sus mundos sociales, donde juegan las estructuras sociales e ideológicas existentes."<sup>11</sup>

El conocimiento escolar ha planteado el análisis del papel que desempeñan el conocimiento científico y la realidad (cotidiana, regional, nacional y global) en su determinación. Los argumentos superadores de la dicotomía existente entre ambos, dan cuenta de las formas

---

<sup>8</sup> Stenhouse, L. (1987: 29) "La investigación como base de la enseñanza". Selección de textos por J. Ruddck y Dhopkin. Madrid, Morata.

<sup>9</sup> Terigi, F. (1999) "Curriculum. Itinerarios para aprender un territorio". Buenos Aires, Santillana.

<sup>10</sup> Graciela Frigerio en el prólogo al libro de Flavia Terigi, citado en 5.

<sup>11</sup> Gobierno de Río Negro. Ministerio de Educación. (2006) Diseño Curricular Profesorado de Educación Especial en Discapacidad Mental.

intermedias de conocimiento, de la continua interacción entre ellos y de las diferencias epistemológicas de las disciplinas científicas.

Acordamos en ir más allá de la idea de que se deben separar, en el conocimiento escolar, los problemas científicos y los problemas cotidianos. En realidad, la propuesta es que se debe problematizar la realidad naturalizada, deben ingresar a la escuela los problemas de la cotidianidad porque son nuestros problemas, pero desplegar su complejidad con el recurso que nos ofrece la participación de otras formas de conocimiento, para así encontrar nuevas combinaciones, reinterpretar el problema y construir nuevas alternativas de pensamiento y acción (basadas en la complejidad y en la interdisciplinariedad), en todo caso, *nuevas experiencias*. Morin (1991) señala que la elaboración de una cultura científica escolar, separada de la realidad cotidiana, contribuye a mantener la disyunción en las formas de conocimiento, y agregamos, la disyunción entre pensar y hacer.<sup>12</sup>

“Todo conocimiento opera mediante la selección de datos significativos y rechazo de datos no significativos: separa...une...jerarquiza...y centraliza. Estas operaciones, que utilizan la lógica, son de hecho comandadas por principios *supralógicos* de organización del pensamiento o paradigmas, principios ocultos que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conciencia de ello.(...) Así se hace necesario, ante todo, tomar conciencia de la naturaleza y de las consecuencias de los paradigmas que mutilan el conocimiento y desfiguran lo real”<sup>13</sup>. Desfiguran la operación de poder que inviste a lo real de realidad, o como dice Foucault, disimulan que hay un régimen de verdad. En este sentido cobra importancia el hacer de la escuela un lugar de producción cultural con conciencia crítica.

El conocimiento no se produce en las intenciones de los que creen que lo poseen, sino en el proceso de interacción social que lo construye y en relación con la realidad. De esta forma el conocimiento nunca es neutral, es una determinada forma de relación con lo real y desde una perspectiva social e histórica; nunca existe en una relación objetiva con lo real. Como dijimos en el párrafo anterior, entendemos a la verdad como histórica y relativa a los intereses sociales y culturales, y no como absoluta. La primera *verdad* que es necesario desocultar es el carácter dialéctico de la ciencia; entender que se produce en la confrontación social, política y cultural atravesada por intereses de clase, etnia y género.

El desafío actual, entonces, es lograr un verdadero reconocimiento de los saberes propios de los distintos grupos sociales, de modo que la escuela sea una verdadera comunidad democrática y plural en lo cultural. En este marco interactivo se operará un verdadero crecimiento y redistribución del capital cultural de los diferentes grupos socio-culturales y se contribuirá a la construcción de un patrimonio cultural compartido.

Deben encontrar su lugar en la escuela los múltiples saberes y conocimientos que tienen existencia real fuera de ella y que impregnan la vida cotidiana de la sociedad: saberes y conocimientos que aportan los grupos de pertenencia de los alumnos y de los docentes, los que provienen de los medios de comunicación social y los que derivan de las instancias de educación no formal. Estos son también componentes del capital cultural de la comunidad que deben ser reconocidos y trabajados críticamente. Constituyen el bagaje de experiencias desde las cuales el sujeto del aprender comienza a construir su conocimiento escolar.

El saber planteado de esta forma es un instrumento a construir. Ya no es visto como algo acabado, cerrado e incluso atemporal, que la escuela debe solo dar, sino que se constituye como un proceso de construcción dialéctica, de búsqueda, de avances y retrocesos, que compromete activamente a todos los que participan en su elaboración, sin que esto implique dejar de lado el saber acumulado y socialmente válido que debe ser conocido y compartido por todos los sujetos.

---

<sup>12</sup> Estas ideas fueron elaboradas a partir de una lectura de los textos de: Arnay, J. (1997) “Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: hacia una cultura científica escolar”; Rodrigo, M.J.; Arnay, J. “La construcción del conocimiento escolar”. Barcelona, Paidós; y Caruso, M.; Dussel, I. (1999) “De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea.” Bs. As., Kapelusz.

<sup>13</sup> Morin, E (2005). “Introducción al pensamiento complejo”. Barcelona, Gedisa.

## **Concepción de Aprendizaje**

Jacques Delors, en el Informe de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI, definió como uno de los objetivos centrales de la educación del futuro “*el aprender a aprender*”. Ya no se trata simplemente de aprender determinado cuerpo de conocimientos e informaciones, sino de aprender mecanismos, operaciones y procedimientos, desarrollar habilidades y competencias que permitan actualizar nuestros conocimientos y aplicarlos. Por otro lado ser concientes surge a partir de los procesos didácticos que se desarrollan en las escuelas en torno al conocimiento escolar y bajo la guía del profesor. Entonces el “aprender a aprender” debe ser un horizonte de referencia del trabajo didáctico y pedagógico del profesor.

El constructivismo es la base de todos los movimientos de renovación educativa de los últimos años en tanto se considera al alumno como centro de la enseñanza<sup>14</sup> y como sujeto mentalmente activo en la adquisición del conocimiento, al potenciar sus capacidades de pensamiento y de aprendizaje.

El constructivismo ofrece distintos grados y matices, tanto desde la perspectiva cognoscitiva como desde la perspectiva motivacional y particularmente del aprendizaje, ya que:

- Posibilita una mejor integración cognoscitiva del conocimiento.
- Tiene más probabilidades de generar una motivación intrínseca por el saber.
- Propicia una mayor eficacia del aprendizaje, en tanto orienta hacia la elaboración del pensamiento productivo, potenciando el desarrollo intelectual.

En consonancia con estas afirmaciones, ya en los diseños curriculares de la provincia se define al aprendizaje como “un proceso activo de elaboración, de re-estructuración y de construcción en el que el alumno dirige y estructura su acción para resolver los problemas que enfrenta y así ampliar su comprensión sobre la realidad física y social. El sujeto nunca es pasivo al aprender; cada “estímulo” que le es ofrecido es significado por él, es interpretado desde su actividad organizadora de la realidad, porque su lectura de la experiencia no es directa o lineal como si se tratara de un registro pasivo de hechos y datos”.<sup>15</sup>

“Aprender es abrir los sentidos a lo que precisa ser pensado (...) Pensar es experimentar, problematizar. Es considerar el saber como problema, el poder como problema, el sí como problema, así como las múltiples relaciones entre estos tres motivos.”<sup>16</sup> Para ampliar el campo de lo visible, para complejizar lo lineal, para actuar sobre saberes naturalizados, porque no se trata de un pensar contemplativo sino un pensar en experiencia y acción. No es un pensar especulativo, es, como dice Piaget citado por Rolando García<sup>17</sup>, un ocuparse de problemas, “*se trata de decisiones, de obligaciones, de tomar partido*”.

Por otro lado es importante recordar que el aprender no se desarrolla en abstracto sino aprendiendo conocimientos concretos y éstos son parte de la cultura. Este aprender se realiza a través de una práctica didáctica que tiene en el profesor un organizador y guía de la misma indispensable. Este carácter significativo del conocimiento es una condición necesaria del carácter constructivista del conocimiento. Es imprescindible un cierto grado de cuestionamiento o búsqueda por parte del que aprende y esto remite a condiciones sociales y culturales.

---

<sup>14</sup> Aún en tiempos de reformas educativas existía una interpretación errónea del constructivismo que en lugar de plantear al alumno como centro, lo presentaba como único actor del proceso educativo, desdibujando el rol docente y la relación dialéctica de enseñar y aprender.

<sup>15</sup> Diseño Curricular Nivel Inicial (1992) / Diseño Curricular EGB 1 y 2 (1997) – Provincia de Río Negro.

<sup>16</sup> Kohan, W. (2004). “Infancia entre educación y filosofía”. Barcelona, Alertes.

<sup>17</sup> García, R. (2000) “El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos”. Barcelona, Gedisa.

Para cerrar, es interesante la concepción crítica del aprendizaje, que requiere:

- cuestionar las instancias meramente reproductivas de saberes e instituciones legitimadas por la fuerza de los hechos y reforzadas por los discursos, y
- poner el acento en el reconocimiento mutuo de los sujetos. La aceptación de que el conocimiento es un proceso que requiere la interacción social, en la que median procesos comunicativos tanto en las instancias de construcción como de validación.

La cuestión del sujeto en su propia constitución, en el modo de relacionarse con los otros y de posicionarse ante la realidad, se ha presentado como esencial para una concepción pedagógica que pretenda salir del enfoque tecnocrático. Según lo expresa Habermas, los procesos de individuación pueden considerarse como procesos de aprendizaje de formas de vida socialmente integradas, en las que los sujetos se reconozcan como sujetos autónomos<sup>18</sup>, que asumen responsablemente sus propias biografías, y por lo tanto, su responsabilidad ante la historia<sup>19</sup>.

### **Concepción de Enseñanza**

Cecilia Bixio (1995) advierte que el enseñar y el aprender tienen características diferentes y específicas, pero que no pueden pensarse separadamente. “*Se trata en todo caso de un proceso único con dos términos independientes*”. Dada la multiplicidad y complejidad de los aspectos que intervienen en el mismo, se lo suele simplificar para poder analizar la enseñanza y el aprendizaje. En la realidad educativa estos procesos son prácticos y son organizados por los educadores teniendo como referencia el curriculum.

Los aportes del constructivismo que se vienen desarrollando ponen el énfasis en investigar cómo, desde la teoría centrada en la investigación de los aprendizajes, se puede elaborar una teoría centrada en la enseñanza, que acompañe el desarrollo de los avances en el área de la cognición con desarrollos focalizados en las prácticas de enseñanza. Esta mirada es importante en tanto las estructuras de aprendizaje son efecto del papel activo de quien estudia y apunta a superar en el aula el malentendido que las posturas asociacionistas producen y que se expresa como: “El supuesto básico es que los alumnos llegan al aula con diferentes niveles de talento intelectual y que esas diferencias de inteligencia y aptitudes determinan ampliamente qué y cuánto pueden aprender”<sup>20</sup>.

Desde otra perspectiva, Vigotsky, haciendo énfasis en el papel determinante de la cultura, del educador como mediador, plantea como central el papel activo de los estudiantes en el proceso de apropiación y transformación de la cultura. “El docente, a través de las interacciones con el alumno, se constituye en el andamiaje a partir de las distintas modalidades de intervención, guiando, persuadiendo y corrigiendo los pensamientos y estrategias de los sujetos” (Vigotsky, 1979). Y además los propios.

Estas matrices de aprendizaje que operan en el alumno también operan en el docente. El docente y el alumno, en la relación pedagógica, construyen, transforman y modifican estas matrices en un clima de respeto por la libertad de expresión, en el que la creatividad juega un rol importante.

Lo dicho significa que no compartimos la visión de la enseñanza como un mero desarrollo técnico en el cual el docente es un *aplicador* de recetas diseñadas por *expertos*. Los procesos educativos tienen especificidad didáctica y pedagógica. La enseñanza es un proceso muy complejo que se desarrolla en contextos institucionales que no son neutros desde la perspectiva de lo que se enseña; está atravesada por una multiplicidad de concepciones e intereses, a los cuales no están ajenos los intereses de poder. Poder de

---

<sup>18</sup> La idea de sujeto autónomo no implica la de sujeto sin condicionamientos, se opone a la de sujeto/ efecto y a la de sujeto/ medio, es considerarlo según el imperativo kantiano como un fin en sí, no como un medio.

<sup>19</sup> Habermas, J. (1996). “Textos y contextos”. Barcelona, Ariel.

<sup>20</sup> Resnick, Lauren (1999). “La Educación y el aprendizaje del pensamiento”. Buenos Aires, Aique.

imponer algunas visiones del mundo que se consideran las más adecuadas a estos intereses.

El espacio escolar no es homogéneo sino que es un ámbito, que además de tener especificidad cultural, es heterogéneo y conflictivo, ya sea que esto se haga explícito o no. Las significaciones culturales que portan los alumnos y los docentes y las propias del colectivo institucional están siempre en proceso de interacción, resignificación e implicación mutua, constituyendo una cierta totalidad atravesada por el curriculum.

El docente en su trabajo didáctico de aula rediseña el curriculum y guía el aprendizaje de los estudiantes. Por ello el proyecto curricular debe reconocer la realidad práctica de los profesores y a su vez ser una dirección de cambio de la cual éstos se puedan apropiar. Los educadores ejercen su actividad intelectual y dirigente del desarrollo curricular concreto en el marco de condiciones materiales que no controlan, de mandatos institucionales que no contribuyeron a elaborar y de supuestos ideológicos propios que no discuten. El gran desafío es, entonces, la construcción de la conciencia crítica y autocrítica necesaria para llevar adelante la transformación curricular. Esto exige avanzar hacia la constitución del conjunto de los profesores como una comunidad en debate permanente, guiada por criterios democráticos, pedagógicos y didácticos. Para ello es clave crear por parte del Estado las condiciones materiales (tiempos y espacios institucionales) para la reflexión sobre la práctica, sobre lo que se enseña y cómo, sobre los procesos didácticos y pedagógicos involucrados y sobre los mecanismos de poder que inciden en las decisiones que se toman para esto.

El diseño del trabajo didáctico de los educadores debe contribuir al papel de los estudiantes en la construcción de sus conocimientos, apuntando al desarrollo de su autonomía de estudio y teniendo como horizonte que el “aprender” es una dimensión imprescindible de la vida ciudadana en una Argentina democrática. Los procesos didácticos que guíen el aprendizaje de los estudiantes siempre deben ser abiertos y plurales, dando lugar a todas las perspectivas de análisis.

El trabajo didáctico de diseño y desarrollo curricular de los educadores en el aula debe facilitar la actividad autoestructurante del alumno por diversos caminos, de acuerdo con las características de las distintas realidades escolares que existen, pero sin perder de vista una serie de principios generales:

- El verdadero artífice del aprendizaje es el propio alumno porque de él depende en última instancia la construcción del conocimiento, si bien, como explica Paulo Freire, nadie educa a nadie y nadie se educa solo. La educación es un proceso dialéctico de mutuas implicaciones y transformaciones en las cuales tanto el educador como el educando resignifican la cultura dominante introyectada para su emancipación. La enseñanza tiene como fin sintonizar con dicho proceso e incidir sobre él orientándolo en la dirección a la que apuntan los propósitos educativos, usando todos los medios disponibles: suscitando conflictos cognoscitivos, proporcionando información debidamente estructurada y organizada, formulando indicaciones y sugerencias, ofreciendo modelos para analizar, evaluando los progresos que se van produciendo en la conquista del conocimiento.
- La interacción grupal favorece la construcción del conocimiento y también juega un importante papel en el logro de las metas educativas: en el progreso, en la socialización, en el análisis de problemas de la cotidianidad. Como ya fuera señalado, acordamos en ir más allá de la idea de que se deben separar, en el conocimiento escolar, los problemas científicos y los problemas cotidianos. En realidad, la propuesta es que se debe problematizar la realidad naturalizada, deben ingresar a la escuela los problemas de la cotidianidad porque son nuestros problemas, pero desplegar su complejidad con el recurso que nos ofrece la participación de otras formas de conocimiento, para así encontrar nuevas combinaciones, reinterpretar el problema y construir nuevas alternativas de pensamiento y acción, en todo caso, *nuevas experiencias*. Resignificar

las normas, analizarlas, complejizarlas y construir otras si el clima institucional lo indica, y en esto también es esencial la tarea del docente.

- El papel central de las características escolares del conocimiento a enseñar. No solo de su especificidad disciplinar, sino también de los procesos de transformación necesarios para su circulación didáctica en las aulas. El papel activo de los estudiantes en los procesos de aprendizaje significa en concreto protagonizar en la práctica, en los marcos del diseño didáctico realizado por el profesor, los procesos de reconstrucción del conocimiento escolar. Esta dimensión escolar del trabajo con el conocimiento a enseñar, y en tanto representación del mismo, conserva su carácter no neutral y mas concretamente su compatibilidad o complementariedad con determinadas visiones del mundo y la naturaleza hoy hegemónicas o, en su defecto, la negación crítica de las mismas.
- El compromiso ético y político del profesor en la necesidad de superar el autoritarismo, la depredación de la naturaleza, los dramas sociales derivados del hambre y la indiferencia a las distintas formas de discriminación social y cultural (de clase, de etnia y de género).

Uno de los fines de la enseñanza es que el alumno desarrolle la capacidad de apropiarse significativamente de los conocimientos. Para ello es importante proveer de una amplia gama de situaciones y estrategias que provoquen el interés y promuevan el aprender a aprender.

Para mejorar el proceso de enseñanza, debemos comprender las razones que nos impulsan como docentes a tomar las decisiones de qué y cómo enseñar en el marco de la clase mediados por el curriculum. Abordar las estrategias de enseñanza supone analizar la práctica para tomar las decisiones que faciliten en el alumno el proceso reconstructivo y el reconocimiento de sus propias estrategias de aprendizaje. Esto implica sustentar la práctica docente en criterios de exigencia que incluyan y no que excluyan a los sujetos del proceso.

La enseñanza secundaria enfrenta la necesidad de redefinirse. Ya no se trata de modificar solo métodos pedagógicos y contenidos, ahora es necesario encontrar propuestas pedagógicas institucionales que permitan articular demandas diferentes y contradictorias. Una práctica de la enseñanza comprometida con las ideas de Justicia Social, inclusión y emancipación obliga a plantearla como el diseño de estrategias para desnaturalizar lo que las prácticas que buscan negar el conflicto y la contradicción legitiman<sup>21</sup>.

## **Evaluación**

### **Consideraciones generales**

La polisemia y las tensiones asociadas con el concepto de evaluación que la vinculan con prácticas institucionales y administrativas y con juicios implícitos y explícitos que generan efectos en las trayectorias de los alumnos, dan cuenta de una noción que posee tantas acepciones y se relaciona con tantos otros términos que, al decir de F. Angulo Rasco<sup>22</sup>, un buen diccionario de lengua castellana no podría soportar tantas ambigüedades.

Evaluar por lo tanto es un término bien singular que puede expresar una cosa y su contrario, lo preciso y lo aproximado, lo cuantitativo y lo cualitativo dice Barlow<sup>23</sup>. En términos

---

<sup>21</sup> Estas ideas están basadas en los aportes de Contreras Domingo, José (1990) "Enseñanza, Curriculum y Profesorado" Akal Universitaria, Madrid. y Apple, M.W. (1987) "Educación y Poder", MEC. Madrid, Paidós.

<sup>22</sup> Angulo Rasco F. (1994) "¿A qué llamamos evaluación?: las distintas acepciones del término evaluación o por qué todos los conceptos significan lo mismo" en Angulo Rasco F y Blanco N. (coord.) Teoría y desarrollo del curriculum. Málaga. Akal.

<sup>23</sup> Barlow M. (1972) "L'évaluation scolaire. Decoder son langage". Lyon. Chronique Sociales, citado en Bertoni, Poggi y Teobaldo (1995) Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja. Buenos Aires. Kapelusz.

genéricos supone siempre un juicio de valor, acorde a marcos axiológicos<sup>24</sup>, que implica siempre una lectura orientada y un pronunciamiento sobre el objeto de evaluación. Planteada desde este lugar, lo más interesante, de la evaluación, es que debemos entenderla como una práctica abierta a la interrogación, a la problematización y a la producción de conocimiento.

En este orden, parafraseando a Hadji (1992)<sup>25</sup> sabemos que no existe una lectura directa de la experiencia, hay siempre un proceso de interacción entre evaluador y realidad a evaluar y es en este proceso cuando se construyen los referentes, es decir las normas, los criterios que permitirán la lectura y el pronunciamiento sobre la realidad que se evalúa. En otros términos, tanto el objeto que se evalúa como el proceso de evaluación son construidos por el sujeto que evalúa. Por lo tanto, “el ideal”, “el deber ser” hace que la evaluación implique una perspectiva de análisis privilegiada para el evaluador, de ahí el riesgo de la sobresimplificación y la descontextualización que pueden conducir a juicios erróneos sobre el objeto evaluado.

La tensión existente entre los referentes y lo referido, al decir del conjunto de observables que se recortan de un objeto de evaluación, nos lleva a tener en cuenta cuestiones como: desde qué lugar se hacen estos recortes, las selecciones y desde qué marcos se organiza su lectura. En este contexto todo juicio evaluativo, entonces, deberá considerarse siempre una *“hipótesis sujeta a posibles refutaciones mas que a certezas establecidas sobre una realidad determinada”*<sup>26</sup>.

En consecuencia, la evaluación, excede el planteo exclusivamente técnico – pedagógico y queda ligada a cuestiones éticas, políticas, sociales e ideológicas. Por eso interesa la afirmación de De Alba (1984) cuando al referirse a las acciones evaluativas señala que “...lejos de reducirse a un conjunto de técnicas, son puntos de concreción de concepciones teóricas, tanto sobre la evaluación en particular como de la educación en general”. En todo caso es preciso explicitar los supuestos teóricos que fundamentan la práctica evaluativa para garantizar su coherencia con los conceptos de enseñanza y de aprendizaje y con la práctica concreta que se deriva de éstos. Es decir forma parte de un continuum y como tal debe ser *procesual, continua e integrada* en el curriculum y, con él, en el aprendizaje.

La evaluación no es solo juzgar y valorar, es básicamente una actividad de comunicación, un ejercicio transparente que “implica producir un conocimiento y transmitirlo es decir ponerlo en circulación entre los diversos actores involucrados”<sup>27</sup>. Tal es así que la evaluación de los alumnos se justifica por la necesidad de ofrecer información interna, de retroalimentación, y externa, de certificación, de los procesos que se desarrollan en las aulas. Al respecto afirma Gimeno Sacristán (1996) que “tratándose de procesos de enseñanza y de aprendizaje (...) cumple dos finalidades primordiales: comprobar la validez de las estrategias didácticas puestas en escena e informar al alumno para ayudarlo a progresar en su autoaprendizaje”. Será siempre *formativa, motivadora, orientadora* y al servicio de los protagonistas.

Ambos, docente y alumno, deben aprender de la evaluación. **Quien aprende, debe aprender simultáneamente a evaluar.** La evaluación es la actividad crítica del aprendizaje y desde esta visión la autoevaluación cobra sentido ya que, el ejercicio de la propia capacidad crítica desempeña una función indispensable para el ejercicio de la autonomía intelectual.

---

<sup>24</sup> Es interesante considerar la diferencia entre teorías axiológicas y Teorías Emocionales y Cognitivas que señala Camilloni, al decir que las primeras se basan en la emotividad del que evalúa, donde la discrecionalidad y la subjetividad cumplen un papel fundamental, mientras que en la segunda el eje es el componente cognitivo del que aprende. En Camilloni A., (1995) “La evaluación como una operación de construcción y comunicación de un juicio de valor” Rev. Novedades Educativas N°57 Buenos Aires.

<sup>25</sup> Citado en Bertoni, A. Poggi y Teobaldo M. (1995) “Evaluación. Nuevos significados para una práctica”. Kapelusz Buenos Aires.

<sup>26</sup> Poggi Margarita “La evaluación educativa y sus sentidos”.

<sup>27</sup> ob. Cit. Bertoni, Poggi y Teoblado. (1995).

Afirma Stenhouse “el profesor debe ser un crítico y no un simple calificador” y agrega más adelante “la valiosa actividad desarrollada por el profesor y los estudiantes tiene en sí niveles y criterios inmanentes y la tarea de apreciación consiste en perfeccionar la capacidad, por parte de los estudiantes, para trabajar según dichos criterios, mediante una reacción crítica respecto al trabajo realizado. La evaluación sería la enseñanza de la autoevaluación” (1984)<sup>28</sup>.

Desde el lugar visible, la evaluación articula entre sí tres tipos de actores: docentes, alumnos y padres o quienes desempeñen el rol sustituto de estos, es decir, pone en contacto a los “protagonistas” de los actos educativos con los padres siendo “la evaluación la instancia por excelencia” dice Alicia Bertoni, “...sus resultados tienen repercusión sobre la trayectoria educativa de los alumnos, sobre sus posibilidades futuras más allá del campo educativo, sobre las expectativas de los padres y sobre la responsabilidad del profesor”<sup>29</sup>

La tensión, a veces ineludible, entre evaluación y acreditación nos lleva a plantear a la evaluación, si se pretende formativa, en relación con el proceso de aprendizaje y, por lo tanto, debería acompañar este proceso, ajustarse a sus propios tiempos y partir del reconocimiento de las condiciones diferenciales de acceso a la enseñanza que tienen los alumnos, en tanto que la acreditación siempre habrá de responder más a una lógica institucional y social.

Sintetizando, evaluar para enseñar y evaluar para acreditar se integran en la práctica pero no debieran confundirse, ambas constituyen la práctica pero no son de la misma naturaleza ya que responden a finalidades diferentes y sus sistemas referenciales son diferentes afirma Carmen Palou de Mate<sup>30</sup>.

Coincidimos con Santos Guerra<sup>31</sup> cuando expresa “al ser el profesor el responsable de diseñar y ejecutar los planes de intervención en el aula y las pruebas e instrumentos de evaluación, así como de sancionarlos y certificarlos, adquiere, ineludiblemente un papel primordial en ese proceso selectivo. Ello supone una gran responsabilidad no sólo profesional, sino social y ética”.

**Necesitamos aprender de y con la evaluación**, en un proceso que debe efectuarse en distintas instancias de auto-evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación. El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica, cuando evalúa y es evaluada esa práctica. El alumno aprende de y a partir de la propia evaluación, y de la corrección y de la información contrastada que le ofrece el profesor que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora. El equipo directivo, siempre que evaluado y evalúe los procesos que se desarrollan en la institución escolar, puede comprender mejor lo que facilita y obtura esa dinámica y de allí acompañar y asesorar más significativamente a todo el colectivo escolar.

Para finalizar, la evaluación en un proceso de transformación como el que estamos desarrollando tiene que dejar de ser una práctica ejercida por unos pocos sobre los otros, tiene que romper con la lógica del estado evaluador que pretende medir los resultados de las experiencias y de los procesos que se desarrollan en las escuelas con pruebas estandarizadas que poco o casi nada aportan a lo que sucede y que en general abonan más el campo de la injusticia y de la desigualdad; tiene que ser nuevamente colocada en el campo de la esfera pública, esto es: asegurar la construcción de modelos de participación democráticos en las decisiones escolares y de política educativa. Es decir la evaluación debe estar al servicio de la escuela como comunidad educativa, hay que desburocratizar su práctica y acercarla a los sujetos que necesitan aprender de ella.

---

<sup>28</sup> Stenhouse L. (1984) Investigación y desarrollo del currículum. Madrid. Morata.

<sup>29</sup> Ob. Cit. Pag. 14

<sup>30</sup> Palou de Mate C. y otros (2001) “Enseñar y Evaluar. Reflexiones y Propuestas” U.N.C. Cipolletti - Río Negro.

<sup>31</sup> Santos Guerra (1994) “La evaluación un procesos de dialogo, comprensión y mejora”, Málaga. Aljibe.

## **Qué Evaluar**

Como indican los Diseños Curriculares de la Provincia:

- Los procesos de aprendizaje en una doble dimensión: del sujeto y del grupo
- Los procesos de enseñanza
- La dinámica institucional
- El currículo

## **Quiénes Evalúan**

- Los docentes
- Los alumnos
- El equipo institucional
- Los padres

## **Cómo Evaluar**

1. Con diseños de instrumentos que faciliten la:

- Auto-evaluación
- Co-evaluación
- Hetero-evaluación

2. Con diseños de estrategias y métodos que permitan analizar los procesos de evaluación, esto es: realizar lo que se denomina la metaevaluación

“No basta con interrogarse sobre la calidad de los datos que se recogen en el informe o sobre el rigor de los métodos que se han aplicado para extraer información, sino que es preciso preguntarse por la naturaleza de la iniciativa, por la finalidad del proceso, por las reglas éticas que lo han inspirado, por la utilización que se ha hecho de la información, por el control democrático de los informes, por las secuelas que la evaluación ha dejado...”<sup>32</sup>

Este es un camino a recorrer, no basta con enunciarlo, es parte del proceso de aprendizaje que debemos darnos si aspiramos democratizar las prácticas educativas y en este sentido la evaluación es también parte del proceso democrático de discusión.

## **Juventudes y adolescencias en la escuela secundaria.**

### **Caracterización del alumno**

#### **Algunas consideraciones preliminares**

Pensar el sujeto del aprendizaje en la escuela secundaria es pensar en plural: en adolescencias y juventudes<sup>33</sup>, es cuestionar desde el principio la posibilidad de que nuestro ideal nos juegue una mala pasada haciéndonos creer que hay una juventud y sólo una y una adolescencia y sólo una que sirvan como umbral y categoría de referencia para nombrar lo múltiple, lo complejo del sujeto pedagógico<sup>34</sup> en la escuela secundaria. Hablar y pensar en

---

<sup>32</sup> Santos Guerra, Miguel Ángel. Evaluar es comprender. Ed. Magisterio del Río de la Plata. 1998. Argentina.

<sup>33</sup> Esta noción está desarrollada en el trabajo de Violeta Núñez, “Políticas públicas y adolescencias: adolescentes y ciudades”. En Frigerio, Diker (compiladoras) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Argentina, NOVEDUC-CEM 2004.

<sup>34</sup> Adriana Puigros, revista Punto de Vista N° 33. Hacia la Transformación del Sujeto Pedagógico.

singular, en este caso, induce a un equívoco: suponer que el sujeto del aprendizaje sigue siendo el mismo de otrora y que la escuela hoy sigue siendo el espacio para los *elegidos*.

Adolescencia y juventud son dos términos a través de los cuales las sociedades modernas han intentado ordenar segmentos poblacionales partiendo de la edad<sup>35</sup>, intento que como el propio Urresti lo señala, sólo que con otras palabras, encubre y produce efectos de velamiento sobre la idea de que estas categorías se constituyen en la complejidad de articulaciones sociales que las definen como tales en un momento histórico determinado (Vale aclarar que el Sindicato no acordó con esta idea de Urresti). La antropología en distintos trabajos de investigación, entre los cuales podemos citar el clásico de Margaret Mead, demuestran que no todas las sociedades extienden el pasaje de la infancia a la adultez. “La adolescencia y la juventud son construcciones sociales (...), son “clases de edad” que si bien tienen una base material biológica, sobre la misma se elaboran diversas representaciones relativamente arbitrarias e históricas”<sup>36</sup>. O mejor aún que se “construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos”<sup>37</sup>, lo cierto es que debemos aunar algunos criterios que nos permitan pensar la transformación de la escuela secundaria sin olvidarnos de los sujetos a quienes esta va dirigida.

En este sentido el Ministerio de Educación ha organizado un dispositivo de trabajo para recuperar las opiniones, inquietudes, expectativas de los adolescentes que hoy cursan la escuela de Nivel Medio. Además contamos con los resultados de las entrevistas a jóvenes rionegrinos que con motivo de la capacitación en culturas juveniles fueron realizadas por docentes de toda la provincia (Vale aclarar que UnTER no estuvo de acuerdo con la implementación de estos dispositivos ni con el contenido que en ellos se produjo).

Abrir los espacios a la opinión de los estudiantes, que es lo que están haciendo en las escuelas los docentes para asegurar la participación de los jóvenes en el proceso de construcción de la transformación educativa, es politizar la educación en el sentido que lo plantea Inés Dussel<sup>38</sup>, *reclamar un lugar de iguales* para los estudiantes no porque ellos sean los “futuros ciudadanos” encargados de reparar los estragos de las políticas neoconservadoras, *sino porque tienen un lugar de pares en la sociedad más justa que queremos*, porque para la escuela y para quienes trabajamos en ella tienen carta de ciudadanía. No están en tránsito hacia un futuro más o menos predecible o impredecible, como en general los ha pensado la escuela, aunque los jóvenes como lo demuestra la historia del siglo XX se encargaron de demostrar lo erróneo de este pensamiento; si bien es cierto que como plantea Bordieu<sup>39</sup> hay una especie de contrato tácito por el cual los procesos de escolarización dejan a los estudiantes *fuera de juego*. En este sentido, si se permite la expresión, este proyecto curricular los ubica dentro de la cancha.

La historia educativa de la provincia desde 1983 demuestra que los estudiantes siempre han tenido un rol protagónico y esta transformación no busca innovar en este aspecto sino profundizar los espacios y las estrategias que aseguren avanzar en procesos de desarrollo de autonomía y de inserción responsable de los jóvenes en las instituciones educativas.

Establecer la noción de “sujeto del aprendizaje” implica desbaratar la concepción del estudiante como “sujeto a la enseñanza”. La función del enseñar adquiere su dimensión real si hay sujetos del aprender<sup>40</sup>. Y esta es la idea que atraviesa los distintos diseños curriculares de la provincia.

---

<sup>35</sup> Urresti, Marcelo. Plan Provincial de capacitación . Provincia de Río Negro. Febrero de 2006.

<sup>36</sup> Tenti Fanfani, Emilio. CULTURAS JUVENILES Y CULTURA ESCOLAR (primera versión, Buenos Aires, mayo del 2000).

<sup>37</sup> Bordieu, Pierre. “La juventud no es más que una palabra”. Barcelona, Gedisa 1993.

<sup>38</sup> “La escuela y la crisis de las ilusiones” en ENSEÑAR HOY. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Dussel y Finocchio (compiladoras) Fondo de Cultura Económica.

<sup>39</sup> Op.Cit en la cita <sup>38</sup>

<sup>40</sup> Freire, Paulo. “Pedagogía de la Autonomía”. Siglo XXI, México,1997.

La cuestión radica en asegurarnos que este protagonismo no quede reducido al espacio escolar, y repetir aquello que intentamos no producir: que *jueguen adentro para que sigan fuera de juego en el afuera*. Asegurando así que se cumpla con la moratoria social necesaria a esta forma de capitalismo que restringe el mercado del empleo y por lo tanto amplía y lentifica el proceso de devenir sujeto adulto.

### **Caracterizaciones**

Ahora bien cómo describir a los sujetos del aprender, al alumno. Vamos a ayudarnos con las consideraciones que realizan distintos especialistas en el tema. Este sujeto se configura en una situación de crisis y conflicto generalizada en toda América Latina, que sucintamente podríamos describir anclada en políticas neoliberales integrales que generan procesos de: pauperización extrema, exclusión social, deterioro económico, concentración de la riqueza, incertidumbre, fuga del futuro, ampliación de la brecha entre pobres y ricos, fragmentación creciente, desvinculación. Las adolescencias y juventudes se construyen y son construidas en estos mismos procesos. Pese a las diferencias de los espacios de referencia y de adscripciones identitarias de los jóvenes podemos rastrear algunas expresiones comunes.

“(…) las utopías revolucionarias de los setenta, el enojo y la frustración de los ochenta, han mutado de cara al siglo veintiuno, hacia formas de convivencia que, pese a su acusado individualismo, parecen fundamentarse en un principio ético-político generoso: *el reconocimiento explícito de no ser portadores de ninguna verdad absoluta en nombre de la cual ejercer un poder excluyente*.”<sup>41</sup>

El grupo de pares se constituye en un espacio de confrontación, producción y circulación de saberes que se traduce en acciones, que tiene mecanismos propios de validación y legitimación. Los jóvenes y adolescentes no constituyen una categoría homogénea, tienen distintos modos de inserción en la estructura social, organizan y significan la cultura con modalidades específicas de acuerdo a sus necesidades de reconocimiento y a la valoración que hacen de las producciones, esto implica una cuestión de fondo: sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales.

Adquieren visibilidad en el ámbito de las expresiones culturales; habida cuenta del percatamiento que de esto han tenido las *industrias culturales* transforman la *categoría joven* en objeto de consumo y producen bienes y productos culturales para su consumo. Se produce así un doble fenómeno: mientras las instituciones, entendidas como espacios de socialización para las nuevas generaciones, tienden a normalizar y homogeneizar, las industrias culturales insertas en la lógica del mercado desregulan y ofrecen bienes de consumo diversos, ya sea que los jóvenes y adolescentes puedan o no acceder a ellos.

Las conductas y acciones transgresoras de los grupos adolescentes y juveniles son observadas y analizadas por el mundo adulto de distintas formas: si se trata de los llamados *integrados*, la mirada es condescendiente y en general la conducta es rotulada como travesura; en cambio si la acción proviene de grupos *alternativos* o *no integrados*, se la analiza en términos de etiqueta, estigma y patología y se agudizan las respuestas más autoritarias y disciplinadoras.<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> Reguillo Cruz, R. “Emergencia de culturas juveniles”. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Norma, 2000.

<sup>42</sup> En este caso nos basamos en la conferencia de Daniel Korinfeld, dictada en Neuquén el 14/10/2005 en el marco del ciclo de cine y formación Docente y en el artículo de Laurence Cornu “La confianza en las relaciones pedagógicas” publicado en Frigerio, Graciela(comp.): “Construyendo un saber sobre el interior de la escuela”. Novedades Educativas, Bs. As., 1999. Desde esta lógica se justifica dramáticamente la solicitud de mano dura en pleno Estado de Derecho; los jóvenes de los sectores populares son identificados como delincuentes y toda acción cae del lado de la sospecha. Lógica que sostiene la configuración naturalizada de la adolescencia como sinónimo de “peligrosidad” que realizan los Medios de Comunicación Masivos y que está presente toda vez que se habla de “inseguridad”.

Esto nos lleva a un punto de suma importancia a tener en cuenta, el intento de regulación y modelización que las estrategias de dominación social realizan por establecer modos de ser joven o de ser adolescente; en este sentido es muy importante asumir que este período de *moratoria social* es diferente según la clase social a la que pertenezcan los jóvenes y adolescentes. Para los que pertenecen a los sectores populares las circunstancias son dramáticas: este período es mínimo o inexistente ya que las presiones económicas los obligan a tener que trabajar y si logran obtener un empleo, éste es precario, fragilizado, con salarios muy bajos, en negro, con escasas o nulas posibilidades de crecimiento y de estabilidad, con lo cual el empleo termina siendo una experiencia dolorosa y de sometimiento.<sup>43</sup>

Este cuadro de situación se agrava cuando además *abandonan, no acceden o son expulsados* de la escuela: *desujetados* del trabajo y de la escuela son *abandonados* por el sistema social, desligados de las esferas de inclusión y victimizados; vulnerados sus derechos se los sentencia a lo irreversible e inexorable.<sup>44</sup> Abandonan porque son abandonados y salen desde el desencuentro al encuentro de la soledad, el aislamiento, la frustración. Sin redes de contención y cuidado quedan en un tiempo sin tiempo. La implicancia más dramática de este proceso de múltiples exclusiones es que la descalificación social y culpabilización se inscribe en los cuerpos y de allí se autodescalifican e internalizan el estigma<sup>45</sup> sin mediación alguna que les permita problematizarlo.<sup>46</sup>

Las entrevistas realizadas por los docentes, procesadas por el licenciado Urresti, en un plano descriptivo arrojan los siguientes resultados.<sup>47</sup>

Tres agrupaciones de adolescentes están reflejadas en los trabajos de acuerdo a dos criterios:

Por tipo de adolescentes por etapa evolutiva:

1. adolescentes tempranos: los más jóvenes, viven la pubertad en toda su fuerza transformadora, con poco uso del tiempo libre extra-doméstico, comienza a establecer relaciones con el grupo de pares, más controlados por sus padres, con un discurso favorable a lo dicho por los adultos.
2. adolescentes en transición: la pubertad se ha consolidado, experimentan la rebeldía, salen a testear sus propios límites, pelean su autonomía, conviven conflictivamente con la escuela porque en ella también disputan su lugar, grupos de pares simbióticos, salen al espacio público indiferenciado que es la calle, discurso muy crítico de lo que los adultos expresan.
3. adolescentes maduros: completaron su etapa evolutiva crítica, el proceso puberal está concluido, practican una sexualidad genital completa, con rigores de la vida adulta asumidos, la escuela ya no se vive tanto como lugar impuesto, aclara y busca sus propios modelos de autonomía, se alejan de los grupos simbióticos, se instalan en prácticas más de acuerdo a una juventud adulta.

---

<sup>43</sup> Ver materiales teóricos de la capacitación realizada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro: Adolescencia: cultura juvenil y cultura escolar. Febrero de 2006 y los materiales editados en CD del seminario: "La educación secundaria en el mundo actual", organizado por el Ministerio de Educación de Río Negro, Cipolletti, octubre de 2005.

<sup>44</sup> Estas ideas están desarrolladas en "Contra lo inexorable". Birgin, Antelo, Laguzzi, Sticotti (compiladores). Zorzal, Bs. As., 2004.

<sup>45</sup> Es importante recordar que el estigma, tal como lo desarrolla Goffman no es un atributo de la persona; al estigma hay que leerlo en el entramado de relaciones que lo producen. Es una marca identificatoria a partir de la cual se desacredita al portador. Se deteriora la identidad porque la marca adjudicada termina siendo asumida.

<sup>46</sup> Ver Kessler, Gabriel. "La experiencia Fragmentada". IIPE-UNESCO, Bs. As., 2002. También: La transcripción de la ponencia pronunciada por el Lic. Gabriel Kessler en el marco del Seminario Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur, organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Embajada de Francia en la Argentina (Buenos Aires, 2003). Llomavatte, Silvia. "Adolescentes entre la escuela y el trabajo". Miño y Dávila, Bs. As., 1991.

<sup>47</sup> Informe final del consultor (primera versión en borrador en revisión). Plan Provincial de Capacitación: "Adolescencia, Cultura juvenil y Cultura Escolar". Ministerio de Educación Provincia de Río Negro.

Agrupaciones por zonas y asentamientos que definen tres escenarios:

1. Ciudades pequeñas: homogeneidad muy fuerte entre adolescentes y jóvenes, no hay agrupaciones por distinción, no hay grupos *de tribus*, no se diferencian en conductas de consumo, hay aspiraciones de migración.
2. Ciudades medianas: contrastes entre adolescentes y jóvenes, distintas prácticas y usos del tiempo libre, asisten a escuelas públicas y privadas, algunos sectores practican deportes caros y aparecen claras diferencias en las formas y circuitos de consumo según la clase social a la que pertenecen.
3. Ciudades grandes: consumos cada vez más diferenciados, aparecen las migraciones y la marginalidad urbana, la estilización y las conductas tribales, jóvenes más conflictivos en su relación con la escuela porque, entre otras causas, no hay historia familiar en este sentido.

En cuanto a la escuela, la educación y su relación con el estudio podría afirmarse que de las entrevistas surge que:

**Los adolescentes de los sectores sociales medios y altos valoran la escuela**, no tienen otra alternativa, sobre todo en los aspectos vivenciales, no necesariamente valoran la educación y es despareja su relación con el estudio.

**Los adolescentes de los sectores populares y aún de sectores marginados valoran la escuela**, pero no participan de la dicotomía la escuela o la calle; es la escuela y también la calle.

Esta breve síntesis de los resultados que este trabajo produjo requiere una breve aclaración: si bien este tipo de análisis en clave de estudios culturales dicen mucho en relación a las identidades que buscamos conocer, pero con una condición, que no abandonemos la referencia a los enclaves socio-económicos en las que éstas se producen.

### ***Adolescentes, jóvenes y escuela***

Si a pesar de la crisis del sistema educativo- que hace de la compleja tarea de la escuela media un proceso, a la vez, muy complicado, porque se cuestiona la validez de la educación como motor del ascenso social y porque se le demanda que de cuenta de las *promesas incumplidas* - hay una valoración positiva de la escuela, quiere decir que hay la posibilidad de inscripción y articulación de un nuevo sujeto pedagógico.<sup>48</sup>

Es a partir de esa posibilidad que tendremos que definir algunos acuerdos a la hora de pensar una escuela para los adolescentes y jóvenes de nuestra provincia, inserta en una realidad nacional y latinoamericana.

La ampliación de la matrícula en las escuelas secundarias, en líneas generales, no ha sido acompañada con la inclusión de los sujetos sino que más bien se han ritualizado conductas y acciones con un alto contenido desubjetivante en la cual las formas de intervención no dan lugar a la singularidad, padecimientos, inquietudes y alegrías de los sujetos que a ella concurren.

En este sentido se propone una escuela como espacio de trabajo cuyo contenido sea la dificultad, la crisis, el conflicto, para que la "incapacidad aprendida"<sup>49</sup>, sea objeto de investigación por parte de las instituciones educativas, docentes y estudiantes y transformada en potencial del aprendizaje autónomo y de políticas educativas emancipadoras.

---

<sup>48</sup> La noción de sujeto pedagógico ya citada, la ampliamos con Puigrós, Adriana. "Sujetos, disciplina y currículum" Galerna, Bs. As., 1990 y de la misma autora "Hacia una PEDAGOGÍA DE LA IMAGINACIÓN para América Latina". Contrapunto, Argentina, 1988. Entendida como la relación educador-educado mediada siempre por el currículum.

<sup>49</sup> Wittrock, Merlín. "La Investigación de la Enseñanza III", páginas 574/575. Paidós, Barcelona, 1990.

Los adolescentes necesitan propuestas de trabajo, que incorporen el ejercicio de la palabra plena como condición para desarrollarse y devenir un sujeto responsable de sí y de sus actos ante los demás<sup>50</sup>, de instituciones educativas que los incluyan y reconozcan como sujetos capaces de incorporarse activamente con su historia a la investigación, al análisis y evaluación de sus propios procesos de aprendizaje.

Para que la palabra plena pueda expresarse resulta imperativo que el sistema educativo y los adultos que trabajamos con jóvenes y adolescentes **nos hagamos presentes** y agudicemos la escucha comprensiva, la que abre a la reciprocidad y saca de la soledad, del aislamiento y desculpabiliza. De ninguna manera esto debe entenderse como una apelación a la condescendencia, no se trata de acomodarnos al gusto y la voluntad del alumno por *bondad*, esta actitud sostiene la práctica pedagógica desde la perspectiva del déficit y la privación y reinscribe el estigma; todo lo contrario, es ir al encuentro del otro investidos de la autoridad pedagógica, autoridad que es una práctica de recepción, reconocimiento, acogida. Autoridad que utiliza su fuerza para cuidar al otro. Autoridad que crea, funda el lazo necesario para que la relación pedagógica pueda establecerse. Esta es la autoridad de la presencia, la que estructura desde el reconocimiento y el conocimiento; si ambos están presentes el registro y la inscripción de los alumnos como sujetos son posibles.<sup>51</sup>

Este es el sentido de una escuela que incluya y reconozca a los sujetos, una escuela que basada en la autoridad pedagógica cuida, ordena, exige para que la soledad se transforme en tiempo compartido de encuentro con sí mismo y de allí salir al encuentro de los otros, para que el aislamiento ceda el paso al reconocimiento y a relaciones profundamente significativas, para que la frustración no se establezca como condición permanente, sólo como momentos puntuales de todo proceso vital, creador, potente.

Se trata de una escuela que reconozca el valor del esfuerzo, el trabajo, la paciencia, la disciplina de la tarea, el valor del conocimiento con toda la rigurosidad que este supone. Que se piense en relación con la comunidad y para la comunidad en la cual los jóvenes y adolescentes sean actores de proyectos comunitarios. Una escuela que contribuya a la construcción de una subjetividad plena y a la elaboración y concreción de proyectos colectivos significativos para el fortalecimiento de la ciudadanía.

Una escuela continente para que en ella se produzca un acontecimiento: la enseñanza y el aprendizaje con mayúsculas. Toda renuncia a la autoridad pedagógica establece al menos dos efectos: uno lo podríamos caracterizar como lo hace Tenti Fanfani, la *demagogia juvenil*; pretender acercarnos al sujeto del aprender como docentes confundiéndonos con él, fundiéndonos en él, de esta manera se produce la exclusión del conocimiento; el otro es que anulada la autoridad que legitima la práctica pedagógica sólo operan el disciplinamiento y el autoritarismo. Las consecuencias en uno y otro caso son la destitución de la escuela como posibilidad emancipadora.

Este documento no agota la gama de miradas múltiples que necesariamente deben realizarse en un proceso de transformación que propone el desarrollo de la ciudadanía y subjetividad plena; una propuesta curricular como la que estamos construyendo supone que en cada escuela la subjetividad sea motivo de investigación sistemática desde la perspectiva de la investigación-acción-protagónica en la que participen todos los actores que en ella se inscriben para incluir la mirada de los protagonistas. *“De esta forma, los sujetos dejan de ser nociones abstractas para cobrar una existencia real y concreta en el proceso de construcción curricular: recuperan la palabra, la acción, la interacción, la construcción y la autonomía, imprescindibles en un proceso de construcción democrático”*<sup>52</sup>.

---

<sup>50</sup> Dolto, Françoise y Dolto-Tolitch, Catherine. “Palabras para Adolescentes”. Atlántida, Bs. As., 1996.

<sup>51</sup> El desarrollo de estas nociones se puede encontrar en : Gomes Da Costa, Antonio Carlos. “Pedagogía de la Presencia”. Losada, Bs. As., 1995. Antelo, Estanislao. “Variaciones sobre autoridad y pedagogía”. Documento de trabajo. Mimeo. Aichhorn, August. “Juventud desamparada”. Gedisa, Barcelona, 2006.

<sup>52</sup> Tercera versión del Documento Concepción de Hombre, sociedad y sujetos - Marco Teórico reformulado por la Comisión de Diseño Curricular- Resolución 611/06.

## ***El docente de nivel medio en la transformación de la escuela secundaria***<sup>53</sup>

En los documentos elaborados en este trabajo conjunto para la transformación de la escuela secundaria rionegrina se plantea la necesidad de construcción de un nuevo sujeto pedagógico, retomando la noción de Adriana Puigros, que supone necesariamente problematizarnos como docentes sobre nuestro lugar hoy en la escuela y revisar nuestras maneras de *habitar* los espacios institucionales.

Esta afirmación es una convocatoria, planteada por muchos de los autores que sugirieron los docentes como aportes para esta construcción colectiva del currículum, **a volver a pensar.**

El *desfondamiento de las instituciones*, no produce la subjetividad que permite habitar la relación educativa; desfondamiento porque "(...)el saber, la evaluación y la autoridad están destituidos no por mala fe de nadie, sino sencillamente por agotamiento práctico de sus potencias instituyentes(...)"<sup>54</sup> Relación que se establecía en un lazo constitutivo y constituyente de subjetividad de los estudiantes y subjetividad de los docentes, que ligaba aquello que sostenía y reproducía la legitimidad de la práctica, del discurso escolar y del sujeto pedagógico que la modernidad producía. Hoy, agujereada la relación pedagógica por múltiples destituciones, lo que hay es desacople entre los discursos; lo que se destituye es el sujeto pedagógico o lo que es lo mismo la eficacia simbólica que anuda a los sujetos en un proceso compartido y profundamente significado y significativo que es lo que otorga por excelencia sentido a la escuela. Entonces debemos intentar pensar en nuevas formas de anudar lo desligado.

Rastrear las cicatrices o las heridas abiertas en el cuerpo para de allí resignificar esta amalgama que nos hace ser justamente lo que somos en tanto docentes: sujetos del aprendizaje, sujetos en situación de aprendizaje y responsables de la enseñanza.

El aprendizaje es una forma de encuentro del sujeto con la realidad, pero para que este encuentro se produzca es necesario que el sujeto se involucre activa y críticamente en ese proceso que es proceso de conocimiento. Este conocer no supone un mero contemplar lo dado y de allí realizar elucubraciones teóricas, no propone el "quietismo", exige al sujeto que quiera transitar la experiencia, ubicarse y comprometerse activamente en su mundo cotidiano, su mundo de vida, en el sujeto pedagógico que pretende habitar.

Inmersos en lo cotidiano, la vida cotidiana necesariamente adviene como situación de alienación y sin falla, sin una distancia crítica, sin fisura en esa continuidad alienante por encubridora de las relaciones sociales de producción que la establecen, perdemos de vista que es en lo cotidiano en donde debemos buscar esas cicatrices que mencionábamos antes.

En este contexto, tenemos que *aprender a aprender* para salirnos del círculo cerrado de la vida cotidiana de la escuela y de la relación pedagógica que en ella se produce, tomar distancia crítica de ese cotidiano y construirlo como objeto de conocimiento, someterlo a

---

<sup>53</sup> Para desarrollar este capítulo se tuvieron en cuenta los aportes de: Bricchetto, Oscar. *Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal*. Ediciones Cinco. Langer, Rosa. *La comprensión de lo real desde una epistemología convergente*. Ediciones Cinco. Pichón-Rivière, Enrique. *El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Tomo I. Nueva Visión, Bs. As., 1975. Pichón-Rivière, Enrique y Quiroga, Ana. *Psicología de la Vida Cotidiana*. Nueva Visión, 1986. Quiroga, Ana. *Matrices de Aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Ediciones Cinco, 1991. Quiroga, Ana. *Aprender a aprender*. Clase de 1984. Ediciones Cinco. Bs.As. Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós, Buenos Aires, 2005.

Tamarit, José. *Educación, conciencia práctica y ciudadanía*. Específicamente el capítulo V. Miño y Dávila, Argentina, 2004.

<sup>54</sup> Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós, Buenos Aires, 2005. página 90.

reflexión, a análisis crítico para de allí iniciar el recorrido que postula la unidad del pensar, el sentir y el hacer. Como praxis social transformadora.

Esta invocación a la reflexión sobre la propia práctica, a la formación docente continua, como bien señala la orientación sociocrítica corre el riesgo de transformarse en una actividad técnica y sin sentido sino forma parte de un proceso complejo de reflexión socialmente contextualizada y de políticas educativas que brinden la posibilidad de seguir aprendiendo a lo largo de todo el desarrollo profesional del docente.

Este aprendizaje es entonces una posibilidad de protagonismo, de acción transformadora de libertad porque hay la existencia de un sujeto que decide, que desea, que demanda construirse y construir un mundo, entre todos los mundos posibles, en ese proceso de conocimiento.

Aún más, es el mismo sujeto el que se ofrece a sí mismo y a los demás como objeto del conocer y con esto estamos diciendo que el aprendizaje lo implica absolutamente, no es posible aprender a aprender para poder enseñar si no se reflexiona y actúa críticamente sobre uno mismo, y el grupo de pares es la *vía reggia*, para lograr que este efecto se realice.

Pichón Riviere define al aprendizaje como “una apropiación instrumental de la realidad para transformarla” investigar, producir para comprender nuestra realidad inmediata: el contexto de nuestras relaciones, los tipos de vínculos que establecemos, el trabajo, la comunidad en que vivimos, lo que es para nosotros el saber y el conocimiento, para que desde esta comprensión intentemos transformarla y en esta tarea transformarnos nosotros mismos.

Esto no es cosa fácil, una de las cuestiones más complejas es justamente colocarnos como sujetos y grupo en ese lugar, porque lo que se juega y se pierde en este proceso son las certezas que nos atan como sogas invisibles a lo cotidiano de las instituciones que nos habitan, sogas invisibles que conforman nuestra identidad y que nunca cuestionamos, bueno casi nunca. De lo que se trata es de habitar las instituciones, para lo cual es necesario tomar la distancia que facilita pensarlas y pensarnos en tanto docentes.

Por lo tanto este proceso de aprendizaje nos compromete vitalmente como sujetos y objetos de conocimiento y como todo proceso de conocimiento es una búsqueda profundamente ligada a la identidad.

Este proceso es de conocimiento, pero además de crecimiento. Porque desde el momento que se elige ser docente uno se inscribe y se nombra en una ética y una política: la del quehacer educativo, **y este es un acto de valentía**; aprender, enseñar, conocer y conocerse en y a través de un grupo de una experiencia de relación con otros, plantea implícitamente que es la praxis el camino privilegiado. Que el diálogo, la participación, la confrontación, exponerse, son la senda que decidimos recorrer para descubrirnos y descubrir al otro, para inventarnos y desarrollar una propia identidad como educadores a partir de la acción transformadora.

Si nos dejamos habitar, siguiendo la metáfora heideggeriana, somos espacio físico ocupado por una cultura en la cual no podemos reconocernos porque es universo simbólico instituido por otros, y de allí desarrollamos una modalidad de encuentro con la realidad y también una forma de interpretación que es a-crítica, en este plano nos movemos en el campo del sentido común y de la opinión, no hay cuestionamiento; este modelo o actitud del aprender no es explícito, no accede a la conciencia, de allí que se viva sin problematizarlo, sin analizarlo, sin investigarlo, sin confrontarlo. Y las instituciones se encargan de que este modelo se produzca y reproduzca, quedando el mecanismo velado a los individuos.

Aprender a aprender, en tanto **volver a pensar**, supone desarticular este mecanismo para hacerlo explícito, para que podamos percatarnos, darnos cuenta de la existencia de las sogas y de cómo operan configurando esa matriz de encuentro sujeto-mundo. Hacer este

modelo consciente, sacarlo a la luz, problematizarlo, cuestionarlo, confrontarlo, es una tarea a realizar para insertarse activa y creativamente en la realidad y desarrollar la acción transformadora. Dejar de ser habitación para pasar a habitar las prácticas cotidianas escolares, habitar en este sentido es **volver a pensar**, generar un discurso propio que les otorgue sentido.

**Volver a pensar.** El docente sigue hoy aquí porque decidió abrir ese circuito, y ver de qué está hecho y cómo se armó, cómo influyeron todas las interacciones en su constitución, cómo opera la ideología, las relaciones sociales que lo establecieron, la cultura, el universo vocabular, los miedos, las trabas, las represiones, los deseos, las necesidades.

El hecho no es explicable de por sí, es necesario pensarlo como el resultado visible de una articulación pluricausal. Entonces habrá que analizar cómo se articularon los factores intervinientes: políticos, sociales, culturales, históricos para que se produzca. Y esto sólo es posible realizarlo con otros, por eso la importancia fundante que tiene el grupo para que este proceso del aprender a aprender se realice.

De allí la unidad del aprender y el enseñar, no se trata de que alguien es portador de un saber a transmitir, a otro que no sabe nada y pasivamente espera que le digan qué es lo que le pasa y porqué. Este planteo quiebra la vieja idea del sujeto como objeto de la enseñanza, en este encuadre el individuo es sujeto del aprendizaje, sujeto en situación de aprendizaje sujeto al aprendizaje y productor de conocimiento.

Pichón Riviere explica que: "El artista, como toda persona de nuestro tiempo, tiene que abordar los problemas que se le plantean a cualquiera de sus semejantes, pero con la diferencia que él se anticipa y como todo ser anticipado se le adjudican las características de un **agente de cambio**, situación que favorece el desplazamiento sobre él de todos los resentimientos, fracasos, miedos, sentimientos de soledad e incertidumbre de los demás, como si el fuera el portavoz de todo lo subyacente aún no emergido. Automáticamente es elegido como chivo emisario, como perturbador de una tranquilidad anterior. El artista... es ser en anticipación..."<sup>55</sup>. Si cambiamos la palabra artista por docente estaremos muy cerca de imaginar qué lugar hemos venido habitando los docentes y cual podemos habitar en esta transformación y en este proyecto curricular.

### ***El docente en la dimensión pedagógico-didáctica***

Como dijo la Doctora Arianne Hecker, profesora de nivel medio y del IFD de El Bolsón, refiriéndose al rol docente: "No podemos eludir por más tiempo la asunción de la función adulta y la responsabilidad que implica el acto educativo, concebido como acto político que se propone una acción presente con consecuencias en el futuro. El ejercicio de esta responsabilidad va asociada a la función adulta, función simbólica que debe saber utilizar la represión estructurante (en el sentido psicoanalítico), para permitirle al joven, al niño, su trayecto futuro como sujeto deseante. Ocuparse de una mediación necesaria, de la visión de un tercero que implique un aporte para superar el conflicto y contribuir al crecimiento de la cultura de la institución, forman parte ineludible del rol docente."

Represión estructurante que como ya sabemos es el No en tanto límite a la alienación total en el deseo del otro que permite el ingreso en la cultura y crea la condición necesaria para advenir sujeto. Esto es: propiciar procesos para construir identidades y no buscar la mera identificación que anula los procesos de autonomía. En otras palabras lo que la Dra. Hecker propone es restituir para el docente la autoridad pedagógica (autoridad definida en el documento caracterización del alumno). Autoridad que establece la relación pedagógica y a partir de la cual es posible pensar la construcción de subjetividad en la escuela.

---

<sup>55</sup> Pichón Riviere, Enrique. Ediciones Nueva Visión. Bs. As. 1982.

En este sentido el docente es responsable de guiar y dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje que como explicita el documento tres de Marco Teórico parte de reconocer que: *“Aprender es abrir los sentidos a lo que precisa ser pensado (...) Pensar es experimentar, problematizar. Es considerar el saber como problema, el poder como problema, el sí como problema, así como las múltiples relaciones entre estos tres motivos.”*<sup>56</sup> *Para ampliar el campo de lo visible, para complejizar lo lineal, para actuar sobre saberes naturalizados, porque no se trata de un pensar contemplativo sino un pensar en experiencia y acción. No es un pensar especulativo, es, como dice Piaget citado por Rolando García*<sup>57</sup>: *un ocuparse de problemas, “se trata de decisiones, de obligaciones, de tomar partido”*. Esto obliga al docente a diseñar estrategias de enseñanza que creen espacios favorables para experimentar, problematizar, indagar, cuestionar y cuestionarse matrices de enseñanza y de aprendizaje, abrir a preguntas significativas e introducir las tensiones, conflictos y valores que atraviesan los saberes y los contextos en los cuales se producen.

Estrategias que integren los problemas científicos y cotidianos desde el momento que, como se señala en el documento citado: *Acordamos en ir más allá de la idea de que se deben separar, en el conocimiento escolar, los problemas científicos y los problemas cotidianos. En realidad, la propuesta es que se debe problematizar la realidad naturalizada, deben ingresar a la escuela los problemas de la cotidianidad porque son nuestros problemas, pero desplegar su complejidad con el recurso que nos ofrece la participación de otras formas de conocimiento, para así encontrar nuevas combinaciones, reinterpretar el problema y construir nuevas alternativas de pensamiento y acción (basadas en la complejidad y en la interdisciplinariedad), en todo caso, nuevas experiencias. Morin (1991) señala que la elaboración de una cultura científica escolar, separada de lo cotidiano, contribuye a mantener la disyunción en las formas de conocimiento, y agregamos, la disyunción entre pensar y hacer.*<sup>58</sup>

Estrategias que promuevan la inserción en proyectos colectivos comunitarios para fortalecer el vínculo entre escuela y comunidad, para formar ciudadanos en la acción concreta de aportar y construir respuestas solidarias y éticas a los problemas actuales, tal como se expresa en el Documento Misiones y Funciones de la escuela secundaria.

El docente en esta dimensión no está solo, el hacer es necesariamente colectivo, no es pensable para esta propuesta de transformación la soledad y el individualismo de la práctica. En esta dimensión también deben articularse las prácticas institucionales en concordancia con el posicionamiento ético, pedagógico y político que esta transformación requiere.

### ***El docente como trabajador de la educación***<sup>59</sup>

La docencia no es una profesión liberal. A diferencia de quienes ejercen éstas, la actividad de los profesores transcurre dentro de una institución que tiene sus normas de funcionamiento. Órganos de gobiernos centrales y un curriculum del que tradicionalmente,

---

<sup>56</sup> Kohan, W. (2004). “Infancia entre educación y filosofía”. Barcelona. Alertes.

<sup>57</sup> García, R. (2000) “El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos”. Barcelona Gedisa.

<sup>58</sup> Estas ideas fueron elaboradas a partir de los textos de Arnay, J. (1997) “Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: hacia una cultura científica escolar”. En Rodrigo, M.J., Arnay, J. “La construcción del conocimiento escolar”. Barcelona. Paidós; y Caruso, M. Dussel, I. (1999) “De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea.” Bs. As. Kapelusz.

<sup>59</sup> Estas ideas se basan en *Malestar docente. Análisis y propuestas de acción*. Revista ensayos y experiencias Nº 30. Coedición CTERA-apba y Novedades Educativas. Agnes Heller. *La Revolución de la Vida Cotidiana*. Ediciones Península, Barcelona, 1982. Fromm, Erich. *Marx y su concepto del Hombre*. Fondo de Cultura Económica, México, 1975. Frigerio, Graciela. “Educar: la oportunidad de deshacer profesías de fracaso” en *Contra lo inexorable*. Editorial libros del Zorzal, Buenos Aires, 2004. Conferencia: “Sociedad y crueldad” dictada por el Dr. Fernando Ulloa en el seminario internacional La Escuela Media Hoy. Huerta Grande, Córdoba, Argentina. Abril de 2005.

no había participado en su construcción, pero estaba obligado a ejecutar, son algunos de los controles que operan como tope a la autonomía.

Maestros y profesores suelen reaccionar ante estos condicionamientos con la autonomía que les permite su propia formación, con los márgenes de creatividad que tolere la institución y la capacidad de iniciativa para crear situaciones y concretar una enseñanza renovada. La autonomía siempre es posible, por lo menos en algún grado, pero los límites son también reales y hay que tenerlos en cuenta cuando se evalúa el desempeño del docente.

Pensar en los docentes como meros ejecutores de directrices es pensar en la desprofesionalización de la docencia, por eso la incorporación decidida en la elaboración y ejecución del currículum refleja la valorización profesional plena del trabajo docente. Participar en la formulación de un diseño curricular es sólo un aspecto de la producción intelectual del docente, producción que debe profundizarse y extenderse en nuevos proyectos futuros.

La definición del docente como trabajador de la educación subraya su papel productivo dentro de la sociedad, y el reconocimiento que debe merecer su labor desde el punto de vista de las condiciones laborales que han de ser satisfechas, de acuerdo con la responsabilidad social que asume su actividad, que no es ni más ni menos que asegurar en tiempo presente la inclusión de los estudiantes en las culturas y en el proceso de conocimiento y reconocer a este último como derecho social. Sin embargo esta relación entre función y reconocimiento en los tiempos que corren se conjuga casi en una paradoja; por un lado operan niveles crecientes de responsabilización y por otro, descalificación y pérdida del estatus social simbólico. Esta paradoja descalifica el ser docente y mina las bases de la seguridad profesional del trabajo docente.

El trabajo hace la cultura, hace la historia, crea, transforma, inventa, siempre que el tiempo de la actividad laboral sea tiempo vivo como lo considera Agnes Heller (1982), un tiempo de libertad, lleno de contenido, de íntima implicación del sujeto, donde el sentido del pasado y del futuro se hace presente para hacer frente a los problemas de la vida colectiva. Esta afirmación que vale para el trabajo en general, en el caso del docente adquiere una particularidad: si acordamos en que educar es donar sin dejar al otro en deuda -ofrecer un tesoro a otro a partir de reconocerlo como sujeto y no como objeto de un acto bondadoso-, la enseñanza queda colocada fuera del mercado y en el plano de la alianza solidaria, entre ciudadanos que buscan desarrollarse en clave de ciudadanía plena. Pero si el trabajo se desliga de la cultura y no es reconocido socialmente aparece el malestar como condición predominante.

En las jornadas organizadas por CTERA y APBA, para analizar la cuestión del malestar docente, hay una idea cercana a este planteo, pareciera que lo que se ha roto es la ligadura entre sujeto y trabajo entre trabajo y empleo, y si bien esta última relación es relativamente reciente en la historia de la humanidad resulta ser una de las más atravesadas por los efectos de las políticas neoliberales, y a mayor desvinculación mayor malestar. Aunque si bien es cierto que la función incluye el malestar tal como lo plantea Alejandro Bagnati en esas jornadas, también lo es como dice Ulloa que una cosa es el malestar en la cultura y otra bien diferente es el malestar hecho cultura. Esto que parece un juego de palabras de Ulloa hace referencia al trabajo de Freud en el cual plantea que la cultura como la suma de producciones e instituciones que tienen como finalidad proteger de la naturaleza y regular las relaciones entre los hombres, está atravesada por el malestar en tanto y en cuanto no alcanza esta operación de los hombres a regular el instinto de agresión y de autodestrucción, hay siempre una dosis de malestar en tanto y en cuanto siempre hay tensiones, conflictos y antagonismos; pero si el malestar es la cultura lo que aparece es la mortificación y la crueldad. Si lo que opera es el malestar el sujeto pedagógico del que hemos hablado se construye sobre esta base y llevando al límite el razonamiento sólo hay padecimiento.

Estaremos en presencia de una plena restitución de la identidad de la profesión docente y de las tareas pedagógicas que le están asociadas cuando los docentes recuperen la plena significación del trabajo que realizan, agregando a ello la dimensión social de la tarea y el reconocimiento efectivo de su quehacer.

Concebir al docente como trabajador, implica que la dignidad de su trabajo y las condiciones en las que lo realiza requieren bases salariales y condiciones de trabajo que satisfagan sus necesidades, que se reconozca su derecho a la sindicalización y que en el funcionamiento del sistema educativo estén previstas las necesidades que tenga de capacitación y actualización continua. De esta manera podrá ser copartícipe de las acciones para garantizar la mejora de la calidad de la educación en su comunidad y los derechos de los alumnos a una apropiación de los conocimientos que le permitan valerse y participar en la sociedad, todo aquello que forma parte de un mismo proyecto: el de democratizar la sociedad y la educación, cumpliendo con los ejes básicos que sustentan esta transformación curricular.

## **Bibliografía**

- Adriana Puigrós, revista Punto de Vista N° 33. *Hacia la Transformación del Sujeto Pedagógico*.
- Agnes Heller.(1982) *La Revolución de la Vida Cotidiana*. Ediciones Península, Barcelona.
- Aichhorn, August. (2006) *Juventud desamparada*. Gedisa, Barcelona.
- Angulo Rasco F y Blanco N. (coord.)(1994)*Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga. Akal.
- Antelo, Estanislao. *Variaciones sobre autoridad y pedagogía*. Documento de trabajo. Mimeo.
- Anteproyectos de la Ley Nacional de Educación
- Apple, M.W. (1987) *Educación y Poder*. MEC. Madrid, Paidós.
- Arnay, J. (1997) *Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: hacia una cultura científica escolar*. Paidós.
- Berger y Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Bertoni, A. Poggi y Teobaldo M. (1995) *Evaluación. Nuevos significados para una práctica*. Kapelusz Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre. (1993) *La juventud no es más que una palabra*. Barcelona, Gedisa
- Bourdieu; Passeron. (1972) *La reproducción*. Laia, Barcelona.
- Bricchetto, Oscar. *Didáctica como estrategia para el aprendizaje grupal*. Ediciones Cinco.
- Camilloni A., (1995) *La evaluación como una operación de construcción y comunicación de un juicio de valor*. Rev. Novedades Educativas N°57 Buenos Aires.
- Caruso, M. y Dussel, I. (1995) *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Bs. As., Kapelusz.
- Contreras Domingo, José (1990) *Enseñanza, Curriculum y Profesorado*. Akal Universitaria, Madrid.
- Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio (2005) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós, Buenos Aires.
- Da Silva, T.T. (1995) *Escuela, conocimiento y curriculum*. Ensayos Críticos. Bs. As., Miño y Dávila.
- de Alba, Alicia. (2006) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Diseño Curricular Nivel Inicial (1992) / Diseño Curricular EGB 1 y 2 (1997) – Provincia de Río Negro.
- Dolto, Françoise y Dolto-Tolitch, Catherine (1996) *Palabras para Adolescentes*. Atlántida, Bs. As.
- Dussel y Finocchio (compiladoras) *ENSEÑAR HOY. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (1979) *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI, México.
- Foucault, M. *Saber y Poder*. Ediciones La Piqueta.
- Freire, Paulo. (1997) *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI, México.
- Frigerio, Diker (compiladoras)(2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Argentina, NOVEDUC-CEM.
- Frigerio, Graciela (comp.) (1999) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Novedades Educativas, Bs. As.
- Frigerio, Graciela y Otros. (2004) *Contra lo inexorable*. Editorial libros del Zorzal, Buenos Aires.
- Fromm, Erich. (1975) *Marx y su concepto del Hombre*. Fondo de Cultura Económica, México.
- García, R. (2000) *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona, Gedisa.
- Gobierno de Río Negro. Ministerio de Educación. (2006) *Diseño Curricular Profesorado de Educación Especial en Discapacidad Mental*.
- Goffman, Erving (1972) *Estigma*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Gomes Da Costa, Antonio Carlos. (1995) *Pedagogía de la Presencia*. Losada, Bs. As.
- Habermas, J. (1996) *Textos y contextos*. Barcelona, Ariel.
- Habermas, J. (1986) *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos, Buenos Aires.
- Kessler, Gabriel. "La experiencia Fragmentada". IIPE-UNESCO, Bs. As., 2002.
- Kessler, Gabriel. Ponencia pronunciada en el marco del Seminario Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur, organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Embajada de Francia en la Argentina (Buenos Aires, 2003)
- Kohan, W. (2004). "Infancia entre educación y filosofía". Barcelona, Alertes.
- Korinfeld, Daniel. Conferencia, dictada en Neuquén el 14/10/2005 en el marco del ciclo de cine y formación Docente.
- Langer, Rosa. *La comprensión de lo real desde una epistemología convergente*. Ediciones Cinco.
- Ley Orgánica de Educación de la provincia de Río Negro N° 2444
- Llomavatte, Silvia (1991) *Adolescentes entre la escuela y el trabajo*. Miño y Dávila, Bs. As.
- Malestar docente. Análisis y propuestas de acción*. Revista ensayos y experiencias N° 30. Coedición CTERA-apba y Novedades Educativas.
- Materiales editados en CD del seminario: *La educación secundaria en el mundo actual*, organizado por el Ministerio de Educación de Río Negro, Cipolletti, octubre de 2005.

- Materiales teóricos de la capacitación realizada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro: *Adolescencia: cultura juvenil y cultura escolar*. Febrero de 2006.
- Morin, E (2005) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- Palou de Mate C. y otros (2001) *Enseñar y Evaluar. Reflexiones y Propuestas* U.N.C. Cipolletti- Río Negro.
- Pichón-Riviere, Enrique (1975) *El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Tomo I. Nueva Visión, Bs. As.
- Pichón-Riviere, Enrique y Quiroga, Ana.(1986) *Psicología de la Vida Cotidiana*. Nueva Visión.
- Poggi Margarita *La evaluación educativa y sus sentidos*.
- Puigrós, Adriana (1988) *Hacia una PEDAGOGÍA DE LA IMAGINACIÓN para América Latina*. Contrapunto, Argentina.
- Puigrós, Adriana. (1990) *Sujetos, disciplina y currículum*. Galerna, Bs. As.
- Quiroga, Ana. (1991) *Matrices de Aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Ediciones Cinco.
- Quiroga, Ana. *Aprender a aprender*. Clase de 1984. Ediciones Cinco. Bs.As.
- Reguillo Cruz, R. (2000) *Emergencia de culturas juveniles*. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Norma.
- Resnick, Lauren (1999) *La Educación y el aprendizaje del pensamiento*. Buenos Aires, Aique
- Rigal, Luis. (2004) *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en la Argentina, dentro del marco Latinoamericano*. Miño y Dávila.
- Rodrigo, M.J.; Arnay, J. (1997) *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Piados.
- Santos Guerra (1994) *La evaluación un proceso de dialogo, comprensión y mejora*. Málaga. Aljibe.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (1998) *Evaluar es comprender*. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Argentina.
- Schwab, J. (1983) *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum*. En G-Sacristán, J y Pérez Gómez, A. "La enseñanza, su teoría y su práctica". Madrid, Akal.
- Stenhouse L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.
- Stenhouse, L. (1987: 29) *La investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos por J. Ruddck y Dhopkin. Madrid, Morata.
- Tamarit, José. (2004) *Educación, conciencia práctica y ciudadanía*. Miño y Dávila, Argentina, 2004.
- Tenti Fanfani, Emilio. *CULTURAS JUVENILES Y CULTURA ESCOLAR* (primera versión, Buenos Aires, mayo del 2000)

Terigi, F. (1999) *Curriculum. Itinerarios para aprender un territorio*. Buenos Aires, Santillana.

Tonucci, Francesco. (1991) *La escuela como Investigación*. Miño y Dávila, Bs. As.

Ulloa, Fernando. Conferencia: *Sociedad y crueldad*, dictada en el seminario internacional La Escuela Media Hoy. Huerta Grande, Córdoba, Argentina. Abril de 2005.

Urresti, Marcelo. Plan Provincial de capacitación. Provincia de Río Negro. Febrero de 2006. Informe final del consultor (primera versión en borrador en revisión) Plan Provincial de Capacitación: *Adolescencia, Cultura juvenil y Cultura Escolar*. Ministerio de Educación Provincia de Río Negro.

Wittrock, Merlín. (1990) *La Investigación de la Enseñanza III*. Paidós, Barcelona,

## ***Estructura Curricular - Institucional - Mapa curricular***

La estructura curricular que se propone en el Diseño Curricular para los Ciclos Orientados de la escuela Secundaria Modalidad Común, forma parte de la Transformación de la Escuela Secundaria de la Provincia de Río Negro.

Dicha estructura se sustenta en todo lo realizado por las comunidades educativas para la construcción del Diseño Curricular del Ciclo Básico, lo que facilitó el diálogo y permitió conocer y elucidar las representaciones de la escuela, que tiene la sociedad civil, y recoger las sugerencias y expectativas que demandan al proceso de Transformación de la Escuela Secundaria. También se fundamenta en los acuerdos del Mercosur, del Consejo Federal de Educación, la Ley Orgánica de Educación N° 2444 de la provincia de Río Negro y la Ley N° 26206/06 de Educación Nacional.

En este marco, es posible considerar los siguientes criterios para el Ciclo Orientado:

### ***I. Del Diseño Curricular***

- Considerar al Diseño Curricular como una unidad política, filosófica y epistemológica.
- El Marco Teórico del Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria es fundamento del Ciclo Orientado.

### ***II. De las Orientaciones***

- Unificar la dispersión y variedad de orientaciones que tienen los bachilleratos en la provincia.
- Incorporar nuevas orientaciones que posibiliten viabilizar demandas de los alumnos, familias e instituciones.
- Asegurar la movilidad horizontal y vertical de los estudiantes.
- Facilitar los pases intraprovinciales, interjurisdiccionales y con países del Mercosur.
- Definir las siguientes orientaciones para el Ciclo Orientado:

- 1. Bachiller en Ciencias Sociales**
- 2. Bachiller en Ciencias Naturales**
- 3. Bachiller en Economía y Administración**
- 4. Bachiller en Comunicación y Tecnologías de la Información y la Comunicación**
- 5. Bachiller en Arte**
- 6. Bachiller en Educación Física**
- 7. Bachiller en Turismo**
- 8. Bachiller en Lengua Extranjera**

### ***III. Del Título a otorgar***

- Respetar los principios de política educativa de la Constitución Provincial, Artículos 62º, 63º, y 64º; Artículo 15 de la Ley Provincial N° 2444 Orgánica de Educación; Ley de Educación Nacional N° 26206 y marco regulatorio provincial estatuido en la Ley 1327/78;
- Homologar las titulaciones con lo que se instituye en los acuerdos del Consejo Federal de Educación:

<p style="text-align: center;"><b>Educación Secundaria Orientada</b> <b>Título:</b> <b>Bachiller en...</b></p>
--

#### **IV. Del Mapa Curricular**

- Ratificar la estructura curricular provincial para los Bachilleratos con Orientación que se organiza considerando un período de cinco años dividido en dos ciclos: un Ciclo Básico de tres años y un Ciclo Orientado de dos años que conforman una unidad pedagógica y curricular.
- Unificar las cargas horarias para los alumnos que cursen las distintas orientaciones propuestas: 38 horas cátedra semanales para cada año del Ciclo Orientado que equivalen a las 25 horas reloj que resultan de los acuerdos federales.
- Consolidar el proceso de Transformación de la Escuela Secundaria rionegrina que se viene desarrollando en los bachilleratos comunes de cinco años.
- Profundizar ese proceso, atendiendo al principio de que la escuela debe facilitar al estudiante construirse como sujeto en el mundo.
- Respetar el criterio acordado en el marco de la construcción del Mapa Curricular del Ciclo Básico por el cual Matemática y Lengua y Literatura incrementarían su carga horaria en el Ciclo Orientado.
- Organizar distintos formatos de enseñanza y aprendizaje que brinden un sólido andamiaje a los estudiantes para sus proyectos futuros.
- Garantizar espacios curriculares que permitan su implementación en diferentes formatos: disciplinas, talleres, seminarios.
- Crear espacios curriculares que propicien el diálogo de saberes instituido en el Ciclo Básico.
- Mantener y consolidar la articulación entre la Formación General con la Formación Específica, constitutivas ambas del Ciclo Orientado..
- Promover articulaciones estrechas con la sociedad que fortalezcan los lazos entre los estudiantes y sus comunidades a partir de la construcción de herramientas conceptuales y estrategias didácticas que contribuyan a la construcción de ciudadanía implicada con el espacio local.
- Formar a los jóvenes en la resolución de problemas, que le son propios y los que son de su comunidad, de manera corresponsable y colaborativa
- Llevar adelante proyectos y seminarios de investigación que permitan desarrollar actividades vinculadas a las problemáticas socio-ambientales y productivas propias de la localidad, la región y el país, como un modo de fortalecer la investigación social, científica y tecnológica.
- Impulsar la participación de los estudiantes en la planificación de proyectos de intervención para contribuir a la solución de los problemas investigados.
- Favorecer la metacognición y el proyecto personal de los estudiantes.

#### **V. De la reorganización institucional**

- Favorecer las condiciones que conlleven a una estrecha vinculación entre el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado.
- Respetar lo ya establecido para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria:  
Concentración horaria, trabajo conjunto de profesores y autonomía institucional, creación del cargo de coordinador interdisciplinar y asignación de horas institucionales.
- **Concentración horaria** en una primera etapa: correspondiente a la implementación de cuarto año y **cargo docente** en una segunda: correspondiente a la implementación de quinto año.
  - ✓ Hasta el máximo de horas compatibles en una escuela o en dos instituciones como máximo cuando no sea posible en una sola.
  - ✓ En un espacio disciplinar por escuela, por turno y por orientación.
  - ✓ No se podrán totalizar dos cargos, de igual o diferente espacio curricular, en un mismo turno y una misma orientación.

- Consideración de trabajo conjunto de profesores frente a alumnos.
- Promoción de la autonomía institucional para organizar los proyectos y las articulaciones con sus comunidades, tendientes a visibilizar a los estudiantes como sujetos activos y responsables en el desarrollo de acciones que promuevan y estrechen lazos sociales entre la escuela y la comunidad.
- Creación del cargo de **coordinador interdisciplinar** para el Ciclo Orientado que, de igual manera que en el Ciclo Básico, será elegido anualmente por el colectivo institucional.

Se tendrá en cuenta para su elección:

- ✓ que sea docente de la institución,
- ✓ que se desempeñe en el Ciclo Orientado, preferentemente en la Formación Específica de la Orientación,
- ✓ cuando la escuela tenga más de una orientación se elegirá un coordinador para cada una,
- ✓ que sea un profesor con título docente o habilitante para el Nivel (9 o 6).

Tendrá como misión:

- ✓ Coordinar los espacios colectivos de trabajo, colaborando con el Equipo Directivo.
- ✓ Asegurar una estrecha articulación entre la Formación General y la Orientada y con el Ciclo Básico de la escuela.
- ✓ Brindar herramientas para analizar situaciones problemáticas, prácticas y problemas profesionales.
- ✓ Diseñar estrategias que favorezcan el trabajo colaborativo de docentes y estudiantes.
- ✓ Orientar a los profesores en el diseño de los proyectos de investigación y de intervención.
- ✓ Realizar el seguimiento de dichos proyectos junto al equipo directivo.
- ✓ Articular y acompañar la implementación de los trayectos formativos breves que realicen los estudiantes.
- ✓ Colaborar en el seguimiento y evaluación de los estudiantes.
- ✓ Participar activamente en la construcción del PEI.
- ✓ Propiciar prácticas inclusoras.
- ✓ Articular con los profesores que acompañan el proceso de Transformación de la escuela secundaria rionegrina.

- **Horas institucionales:** Se asignarán:

a) *A los docentes*

En función de las cargas horarias que tengan a su cargo:

- ✓ de 2 a 6 horas, 1 hora institucional;
- ✓ de 7 a 12 horas, 2 horas institucionales;
- ✓ de 13 a 19 horas 3 horas institucionales;
- ✓ a partir de 20 horas, 4 horas institucionales.

b) *A los coordinadores interdisciplinarios*

En el Ciclo Orientado, al coordinador interdisciplinar se le adjudicarán, en función de las proporciones establecidas en la Resolución N° 345/08, dos horas cuando el establecimiento cuente con una única división de 4° año y tres horas por cada dos divisiones de cuarto año. Una hora por cada división de 5° año.

Cantidad de divisiones	Horas institucionales
1 división de 4º año y 1 división de 5º año	3 hs/c co ordinación
2 divisiones de 4º año y 1 división de 5º año	4 hs/c coordinación
2 divisiones de 4º año y 2 divisiones de 5º año	5 hs /c coordinación
Horas Institucionales para el seguimiento de los trayectos formativos breves, 3 horas cátedra, para la primera y segunda opción y cuatro horas cátedra para la tercera.	

- Las horas institucionales deben:
  - ✓ Favorecer procesos de trabajo colectivo, que tiendan a fortalecer encuadres colaborativos para pensar y diseñar de manera conjunta, estrategias y líneas de acción.
  - ✓ Propiciar una estrecha articulación entre los espacios curriculares correspondientes a la Formación General con la Formación Específica, constitutivas ambas del Ciclo Orientado.
  - ✓ Ser organizadas entre el Equipo Directivo y el Coordinador Interdisciplinar, quienes deben elaborar en forma conjunta un Plan de Trabajo que responda a las necesidades y problemáticas observadas en el PEI para que no queden sujetas a cuestiones espontaneístas .
  - ✓ Propiciar una ajustada implementación del DC, ya que, si bien se otorgan al docente, son horas de y para la institución.
  - ✓ Favorecer el trabajo por proyectos.
  - ✓ Promover la investigación educativa.
  - ✓ Auspiciar la observación y el registro para construir la memoria institucional del trabajo colectivo; en este sentido, es necesario que se acuerde con los docentes los formatos de registro y sistematización de lo producido.

La coordinación será responsabilidad del equipo directivo y/o del coordinador interdisciplinar. Es muy importante que la organización de las Horas Institucionales sea establecida antes de las Asambleas; de lo contrario, su distribución queda sujeta a las posibilidades de los docentes y no a la necesidad de la institución.

Asimismo, es necesario promover la participación del equipo de preceptores en este espacio; la mirada del preceptor sobre el grupo de aprendizaje y los procesos de enseñanza constituye un aporte necesario.

Es fundamental valorizar este espacio colectivo de trabajo; por lo tanto, no debe ser interrumpido, para lo cual hay que establecerlo como acuerdo estratégico en el PEI a fin de que todos los actores-sujetos institucionales se apropien de esta dinámica y la preserven.

- Fortalecimiento del uso significativo de las nuevas tecnologías de la comunicación e información (TIC) para lo cual se impulsará:
  - ✓ El desarrollo de algunos saberes en la modalidad de campus virtual.
  - ✓ Un uso responsable de dichas tecnologías.
  - ✓ Lecturas críticas de la diversidad de materiales que circulan por la red.
  - ✓ El diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje en todos los espacios curriculares utilizando significativamente estos nuevos recursos.
  - ✓ El uso de simuladores como herramientas de modelización.
  - ✓ La organización de foros y seminarios virtuales.
  - ✓ La producción de materiales multimedia que favorezcan la circulación y comunicación de los trabajos que los estudiantes desarrollen.
  - ✓ La elaboración de dispositivos que propicien el diálogo académico entre diferentes unidades educativas conformando redes de aprendizaje<sup>60</sup>.

<sup>60</sup> Lion, Carina (2006). "Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento". Stella, La Crujía.

## **VI. De la evaluación, acreditación y promoción**

- Enfatizar la concepción de aprendizaje que propone complejizar lo lineal para desnaturalizarlo, en el diálogo de saberes que postula el Marco Teórico del Ciclo Básico, ya que los estudiantes se preparan para proyectarse en el mundo adulto. El Ciclo Orientado está atravesado por los mismos principios que orientaron la construcción de la Resolución N° 1000/08 del Consejo Provincial de Educación.
- Profundizar la concepción de la escuela como ámbito de trabajo e investigación en torno de la evaluación. La escuela tendrá a su cargo el diseño de las estrategias que aseguren la rigurosidad de los procesos de resignificación y reconstrucción de saberes construidos por los estudiantes.
- Garantizar los períodos complementarios de la resolución citada. Éstos son más que oportunos, además de obligatorios, en el caso de los estudiantes que necesitan más tiempo para construir saberes y así ingresar a quinto año con mejores perspectivas y más confianza en su propio proceso, a pesar de las dificultades que se puedan presentar. Cuanto más reflexione el alumno sobre sus fortalezas y dificultades para aprender, más herramientas tendrá para superarlas.
- Propiciar la implicación responsable de los estudiantes del Ciclo Orientado como **co-gestores del proceso de enseñanza y autores de su trayecto educativo**, el que inician en cuarto año.
- Enfatizar la tarea con las planillas de seguimiento y el desarrollo sostenido de prácticas co-evaluativas y auto-evaluativas que exigen una reflexión crítica de los estudiantes respecto a la responsabilidad que asumen cuando la evaluación se produce en el diálogo entre docente y alumno y alumnos entre sí.

**La evaluación como hermenéutica colectiva en el diálogo de saberes**<sup>61</sup> requiere algunas consideraciones, expresadas por Pérez Luna en el artículo citado a pie de página y que han sido recuperadas a continuación:

- “Entender el proceso de formación como práctica donde el docente motiva al estudiante a encontrarse a sí mismo desde su conciencia crítica; pero al mismo tiempo, estudiantes y docentes evalúan, son evaluados y se evalúan como ejercicio crítico-pedagógico.
- Ser pronunciada por el estudiante desde la comprensión de argumentos de la realidad estudiada y discutida con los pronunciamientos de los otros estudiantes y del docente como colectividad educativa.
- Permitir que el estudiante se evalúe cuando perfila su argumentación sobre lo discutido, integrando experiencia con saber, conocimiento con realidad.
- Comprender que los discursos de los estudiantes incorporan visiones de creatividad frente a lo real; por esto, no puede haber un consenso previo al cual deben conducir todos los puntos de vista, debe rescatarse el pensar diverso.
- Ser la expresión de discursos referidos a las relaciones docente-estudiantes, estudiantes-estudiantes, estudiantes-docente-realidad.
- Permitir que el estudiante se exprese, construya y desconstruya en relación con el conocimiento dado, en la búsqueda de nuevas elaboraciones conceptuales”.

## **VII. De la inclusión de tramos breves de formación alternativa para los estudiantes**

- Posibilitar tramos breves de formación obligatoria a seleccionar entre diversas opciones, acreditadas por el Ministerio de Educación y los organismos intervinientes (universidades, institutos de investigación, centros culturales, institutos terciarios, centros de salud, centros comunitarios, organizaciones barriales y otros) como parte de la formación del Ciclo Orientado.

---

<sup>61</sup> Pérez Luna, Enrique. EDUCERE • Foro Universitario. ISSN: 1316 - 4910 • Año 12, N° 43 • Octubre - Noviembre - Diciembre, 2008 • 815 - 823.

- Propiciar la estrecha vinculación entre los estudiantes de este Ciclo con las distintas organizaciones que desarrollan tareas de diferente orden en la comunidad.
- Abrir otras opciones de formación a los jóvenes que coadyuven a explorar posibilidades y experiencias de formación alternativas a la escolar en sentido estricto. Esto requerirá:
  - ✓ Definir los diferentes alcances de las propuestas en relación directa con las posibilidades de las comunidades y regiones.
  - ✓ Estimular al menos dos trayectos en el Ciclo Orientado para cada uno de los estudiantes que le permitan descubrir otros horizontes a los propuestos en la orientación. Uno en cuarto año y otro en quinto.
  - ✓ Propiciar la multiplicidad de tramos para que la elección que realicen los jóvenes sea consecuencia de una construcción personal.
  - ✓ Asegurar la estrecha vinculación de la escuela con las organizaciones de la comunidad involucradas y el seguimiento de estos tramos para lo cual el coordinador interdisciplinar del Ciclo contará con una carga horaria especial tal como se adelantara en el ítem correspondiente.

### **VIII. Mapa Curricular**

<b>Disciplinas – Talleres – Seminarios</b>	<b>4º</b>	<b>5º</b>
<b>Formación General</b>		
Biología		3hs/c
Espacio y Procesos Sociales	3hs/c	
Educación Física	3hs/c	3hs/c
Física	3hs/c	
Producción Artística y Contexto Histórico Social	3hs/c	
Lengua y Literatura	5hs/c	5hs/c
Matemática	6hs/c	5hs/c
Pensamiento Crítico y Ciudadanía		3hs/c
Química		3hs/c
<b>Formación Específica</b>		
Espacios curriculares específicos: disciplinas 3 o 4hs/c c/u	12hs/c	
Inglés	3hs/c	3hs/c
Proyecto de investigación e inserción comunitaria y Seminario epistemológico		6hs/c
Espacio curricular síntesis de los saberes estructurantes del campo de conocimiento de la orientación		4hs/c
Taller de alumnos: Espacio de reflexión y construcción de proyectos futuros.		3h/c
	<b>38hs/c</b>	<b>38 hs/c</b>

El Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria se constituye con espacios curriculares que aseguran una Formación General y una Formación Específica.

Los espacios curriculares, al igual que en el Ciclo Básico, se organizan en diferentes formatos: Disciplinas, Seminarios, Talleres y Proyectos

- Espacio y Procesos Sociales incluye las disciplinas de Geografía e Historia. Está a cargo de un profesor de Geografía y uno de Historia, quienes llevarán adelante dicho espacio curricular, de forma conjunta y simultánea, con una designación de tres horas cátedra para cada uno.

- Pensamiento Crítico y Ciudadanía profundiza los saberes que los estudiantes vienen construyendo desde primer año en Educación para la Ciudadanía; incluye otros campos de conocimiento y está en estrecha articulación con Espacio y Procesos Sociales. Se asignarán tres horas cátedra para el profesor a cargo.
- Proyecto de investigación e inserción comunitaria y Seminario epistemológico

Hay que considerar los ejes fundantes de cada orientación y los saberes que se articulan en el campo específico y, a partir de aquí, armar los Proyectos de Investigación a desarrollar en 5° año. Es importante que tanto en el diseño como en el desarrollo de los mencionados proyectos se consideren aquellos problemas complejos de la sociedad y el potencial que tienen como formas de intervención colaborativa de los estudiantes con la comunidad.

En este sentido, se considera que es la posibilidad más fecunda para que los alumnos desarrollen proyectos de investigación y de apertura al trabajo situado en su comunidad.

La Orientación en este Ciclo es un punto de convergencia, génesis de la tarea colaborativa y conjunta que abre a la realidad misma sobre la que se desarrollarán los proyectos de trabajo. La interdisciplinariedad es una forma de diálogo que permite un encuentro crítico y fecundo entre los saberes y las distintas perspectivas y problemáticas que caracterizan el proceso de construcción del conocimiento.

Serán responsables de los proyectos y de su desarrollo, dos docentes que trabajarán de manera conjunta en los espacios correspondientes **y articularán con las distintas organizaciones que actúan en la comunidad para la realización de los mismos.**

“En una perspectiva de este tipo se transforma el enfoque de los estudios, y las interrelaciones le ganan espacio a los objetos individuales de investigación. Ya no se trata de abarcar la descripción y análisis de fenómenos individuales y aislados artificialmente por el investigador abocado a la respuesta de su problema particular, sino que surge como requerimiento la ampliación de la visión sobre el caso de estudio, situándolo en un contexto de relaciones recíprocas. En esta globalidad deseada aumentan no sólo las explicaciones sino también las preguntas”.<sup>62</sup>

La incorporación de la figura del profesor adjunto en el espacio interdisciplinar de la orientación de quinto año, para que colabore con el equipo responsable del espacio, coordinando un *Seminario epistemológico*. Será elegido anualmente por la institución y tendrá como tarea:

- Coordinar dos jornadas de tres horas cátedra para cada seminario trimestral.
- Colaborar con los estudiantes y profesores en la construcción del marco teórico del proyecto.

Se propone que el profesor adjunto sea:

- ✓ Un especialista en epistemología del campo de conocimiento que estructura la orientación: profesor de filosofía, sociólogo, economista entre otros perfiles posibles.
- ✓ Capaz de asegurar una fuerte articulación entre la formación general y la especialidad en sí misma.

Se le asignará una hora cátedra semanal que, en forma consensuada con el coordinador interdisciplinar y el equipo directivo, podrá concentrar a fin de desarrollar las tareas encomendadas.

---

<sup>62</sup> Daniel Conde. Coordinador de la Maestría en Manejo Costero Integrado (MCISur)

Se considera que es indispensable trabajar con los paradigmas epistemológicos de los campos de conocimiento involucrados en los espacios curriculares y fundamentalmente en el espacio orientado de 5to año, en el cual los alumnos elaborarán los proyectos de investigación y de inserción comunitaria. Pedagógicamente, el seminario permite participar de los saberes, no como en un ciclo de conferencias, sino a partir de una apropiación y construcción colaborativa que exige procesos de lectura y escritura previos y posteriores al momento de encuentro en sí. El saber construido desde diversas miradas críticas, se convierte en un saber propio, identitario y cultural. Los integrantes de un seminario deben aportar dentro de una racionalidad comunicativa, diferentes argumentos, diferentes miradas sobre un saber que es planteado en el seminario como un problema y por lo tanto como un asunto complejo y no como un tema cerrado que debe ser aprendido sin más.

- Lengua y Literatura es el espacio curricular de la Formación General en el que se construyen saberes acerca de los discursos académicos que circulan en la escuela. Por esa razón, es el espacio propicio para escribir el ensayo que dé cuenta de la pregunta que se han hecho los alumnos a partir del proyecto planteado y de las diversas respuestas que han “ensayado” para la misma.
- Taller de Alumnos: Se piensa a los mismos como espacios de autorreflexión pedagógica en los cuales los estudiantes puedan analizar y trabajar su implicación en los procesos escolares y los modos de ser sujetos en situación de aprendizaje. Construirse como **sujeto en el mundo** conlleva necesariamente conceptualizar la práctica, investigar para problematizar las matrices de aprendizaje, las *formas de lo grupal* en el grupo de aprendizaje al cual pertenecen y preparar su proyecto personal futuro.

En este sentido es nodal hacer visible lo diferente en las formas colaborativas o competitivas de organización de la tarea y sus efectos, de los roles que se adjudican y asumen en esa tarea, del diálogo entre las diferencias. Supone trabajar el conflicto para producir un saber, construido en el diálogo intersubjetivo, que sea facilitador de la convivencia escolar. Abrir un espacio a la escucha atenta del otro que coadyuve a la simbolización de los miedos y resistencias como también, a la palabra responsable y pertinente: Si bien esta tarea es parte de la reflexión necesaria a todos los espacios curriculares, en este tipo de talleres es contenido y continente.

Por otro lado, es importante que este proceso facilite el reconocimiento de las distintas oportunidades para escribir e inscribir su trayecto vital en los distintos mundos posibles que se abren al momento de egresar de la Escuela Secundaria, conocer las distintas posibilidades que se despliegan en el mundo del trabajo, los estudios y proyectos. Como parte de este proceso, los estudiantes podrán analizar encrucijadas y circunstancias, profundizar búsquedas y realizar las aproximaciones personales que encuentren congruentes con sus deseos y expectativas, para que el dilema que generalmente se produce en los sujetos cuando un ciclo termina advenga en proyecto.

La coordinación es fundamental en estos talleres, como sostén de un encuadre que respalde la circulación de la palabra plena -que se conjuga siempre atravesada por la subjetividad- para que el grupo pueda realizar su tarea y para que cada integrante realice la suya como parte del mismo proceso.

### ***IX. De la organización de los saberes y trabajo por proyectos de investigación y de inserción comunitaria***

En las diferentes orientaciones se considera que debe haber un espacio de resignificación de los saberes que fueron construidos en los espacios curriculares. Para ello se requiere que

los sujetos de aprendizaje los pongan en diálogo. De alguna manera, que se establezca una relación fuerte entre las diferentes partes, como dice Albornoz al citar a Morin:

*“... quien dedicó a postular cambios concretos en el sistema educativo desde la etapa de primaria hasta la universidad: la no fragmentación de los saberes, la reflexión sobre lo que se enseña y la elaboración de un paradigma de relación circular entre las partes y el todo, lo simple y lo complejo.”<sup>63</sup>*

De esta manera, van a poder circular y ser abordados en forma integrada y puestos en escena a través del trabajo que se realiza en cada una de las orientaciones para construir nuevos saberes. Esto será posible a través de la propuesta y construcción de diferentes proyectos de investigación que los sujetos lleven adelante.

Es necesario elaborar proyectos que incluyan a los alumnos, los hagan participantes activos de ese trabajo. Deberán estar relacionados con las problemáticas actuales y con el contexto en el que ese sujeto se desenvuelve, sin dejar de tener una visión más global e integradora. Las posibilidades de desarrollo de proyectos son muchas. De todos los que se presentan en el Diseño Curricular para cada una de las orientaciones, la institución deberá guiar la selección de la mejor opción para el Ciclo Orientado elegido, teniendo en cuenta en qué contexto se inscribe la misma y qué proyecto hace posible una transferencia de la teoría a la práctica y viceversa. También, cuáles son las posibilidades de abordarlos, con qué herramientas se cuenta y cuáles son los saberes que se ponen en acción.

Tendrán el acompañamiento de los docentes como responsables, no sólo en los aspectos más técnicos, sino también en los aspectos referidos a los contenidos disciplinares y metodológicos. Se orienta a los estudiantes con el propósito de favorecer decisiones reflexivas, autónomas y críticas.

El desarrollo de una acción orientativa, demanda por parte de los docentes un buen conocimiento de los alumnos así como poner en juego procesos de entendimiento y trabajo colaborativo. Esto supone dinamizar los aprendizajes y la organización institucional de la escuela, para abrirse a nuevas experiencias.

Como dice Phillippe Meirieu al referirse a aprender:

*“Es el educador quien debe crear situaciones que favorezcan la emergencia de ese deseo...Estas situaciones serán más favorables si son diversificadas, variadas, estimulantes intelectualmente y activas es decir que pondrán al alumno en situación de actuar y no simplemente de recibir”<sup>64</sup>*

Este autor propone justamente que una de las alternativas para lograr ese deseo de aprender es trabajar a través de proyectos como una dificultad a resolver; lo que Meirieu denomina un “obstáculo”. Así es como los alumnos se interesan por resolver esa situación y ponen en acción todos los conocimientos para ello.

La orientación tiene como propósito que los alumnos se involucren en los proyectos y que los mismos sean un estímulo, no sólo al conocimiento, sino también a replantarse la intervención dialógica de los distintos saberes.

---

<sup>63</sup> Marcelo Albornoz en Mayéutica revista on line.

<sup>64</sup> Phillippe Meirieu, Entrevista en Cuadernos de Pedagogía, N° 372, Noviembre de 2007, N° de identificación 373010.

Por otra parte Meirieu, citado por Zambrano dice:

*“Hacer, por todos los medios, que todos los alumnos aprendan; buscar y crear estrategias para que todos puedan efectuar los aprendizajes que se les han propuesto, no es jamás rechazar en el alumno la responsabilidad del fracaso mientras no hayamos agotado todos los medios posibles para que el logro escolar se dé.”<sup>65</sup>*

El autor reflexiona sobre una condición particular que es haber agotado todas las posibilidades para que el aprendizaje se construya. La alternativa de trabajo por proyectos va en esta dirección: lograr el máximo compromiso del sujeto que aprende en las mejores condiciones y posibilidades de abordaje de las temáticas que se proponen.

Finalmente en cuanto a los saberes, como se mencionó anteriormente, deberán ser volcados en situaciones de aprendizaje significativas y deben ser “concurrentes”, es decir aquellos que vienen de otras disciplinas y que colaboran en la resolución de problemas y explicación del tema de investigación. Es por lo tanto valioso tener la posibilidad de que los alumnos reconozcan cómo otros saberes pueden ayudar a resolver situaciones y a entender la complejidad del objeto, tema de estudio, que permita la proyección de una acción concreta en su comunidad.

#### ***X. Del Ensayo individual (en estrecha vinculación con el Proyecto de Investigación) y Exposición oral del trabajo realizado.***

Se asume que esta es una opción muy enriquecedora para culminar los estudios en el bachillerato con orientación puesto que le permite al estudiante:

- ✓ reconocer sus aprendizajes;
- ✓ ampliar e integrar los saberes al estudio de la realidad y de las posibles transformaciones a esa realidad;
- ✓ acrecentar su autonomía intelectual, su capacidad crítica y de propuesta,
- ✓ estimular su creatividad para formularse nuevas respuestas y nuevos interrogantes comprendiendo los compromisos éticos y políticos que se asumen en este proceso y de allí consolidar competencias para desarrollar proyectos.

*“Es a través de la expresión de ideas contrastadas con la ciencia actual, y mediante diálogos y ensayos escritos, como cada alumno va construyendo nuevas respuestas. Es mediante el habla y la escritura sobre interrogantes o problemas como las ideas y las teorías de las ciencias humanas van adquiriendo sentido (Cfr.Sanmartí,1996)”<sup>66</sup>*

Los seminarios y los talleres serán los espacios curriculares que impulsarán y acompañarán a los estudiantes en la construcción de este ensayo y en la presentación oral del trabajo realizado. Se espera que el ensayo **ratifique el trayecto educativo** y por lo tanto será presentado cuando los profesores que coordinaron ese trayecto académico se aseguren que será el corolario maduro de todo lo aprendido por el estudiante.

**No debe ser entendido como un examen final;** el propósito es que el alumno se demuestre a sí mismo todos los saberes que pudo y puede construir y a los docentes la pertinencia y solidez de las prácticas de enseñanza desarrolladas.

---

<sup>65</sup> Zambrano Armando, Aprendizajes y Pedagogía en Phillippe Meirieu, Revista Praxis Educativa N° 13, año 2009, pp 10-24, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa.

<sup>66</sup> GREGORIO VALERA VILLEGAS, GLADYS MADRIZ. Universidad Simón Rodríguez. Universidad Central de Venezuela. “Las preguntas en el campo de las ciencias humanas” . OIE Revista Iberoamericana de Educación.

## ***XI. De los Componentes Básicos de los Espacios Curriculares***

Son los mismos establecidos para los espacios curriculares del Ciclo Básico. A continuación se enuncia brevemente, en qué consiste cada uno de ellos:

### **▪ *Fundamentación***

En la fundamentación se establecen la importancia y las razones que justifican la presencia de los distintos espacios curriculares en la formación de los alumnos en cada año de la escuela secundaria.

Además, se explicita la concepción (epistemológica, disciplinar/ interdisciplinar) que sustenta la propuesta curricular; esto incluye el marco teórico de referencia y el enfoque desde el cual se plantea el encuadre didáctico.

Por otra parte, la fundamentación delimita esos espacios, destacando aquellos aspectos que le dan identidad.

### **▪ *Encuadre Didáctico***

“La educación se ha convertido en una prioridad en las discusiones sobre estrategias nacionales de crecimiento y desarrollo” (Sánchez y Pena, 1996). La últimas novedades en materia de enseñanza son motivo de preocupación y discusión en los diferentes niveles de toma de decisiones políticas.

En la explicitación discursiva de las preocupaciones con respecto al desarrollo educativo (integración e inclusión social) se incorporan posturas más consensuadas con respecto a teorías didácticas para la enseñanza de las ciencias.

Sobre estas teorías se montan estrategias didácticas que tienden a desarticular o enriquecer las ideas previas y a enseñar los conceptos científicos cuyo aprendizaje permite afrontar los cambios culturales y los nuevos desafíos de la organización y distribución del conocimiento.

El “aprender a aprender” es uno de las demandas del sistema educativo y la enseñanza de las ciencias uno de los modos en que los alumnos puedan llegar a este tipo de aprendizaje. Ahora bien, para poder incluir a todos los sujetos que se encuentran en este nivel de la educación formal, reconociendo las diferencias que se relacionan con la diversidad, se hace preciso establecer un modelo didáctico que permita superar la fragmentación y la exclusión.

En este marco, el encuadre didáctico es entendido como el conjunto de acuerdos, que se establecen para plantear ese modelo didáctico y trata de dar cuenta de los componentes de las situaciones de enseñanza y aprendizaje y de su interacción.

Entre los componentes, en general, se encuentran los *propósitos*, los *contenidos y saberes*, las *estrategias metodológicas* y la *evaluación*. Las opciones que se realizan con respecto a cada uno de ellos, la jerarquía que se establece entre los mismos, el peso que se le adjudica a uno u otro, etc., se derivan de las concepciones de hombre, sociedad, conocimiento, enseñanza y aprendizaje que se sustentan.

### ***Propósitos***

Los propósitos expresan la intencionalidad de la tarea educativa. Orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje; representan caminos a recorrer y no metas inexorables que se deben alcanzar.

Se diferencian de los “objetivos” porque estos últimos refieren productos terminales en tanto que los “propósitos” permiten tomar decisiones en torno a la selección de contenidos y a las experiencias de aprendizaje.

El organizar la práctica pedagógica en función de objetivos entendidos como logros que se espera obtengan los estudiantes, deshumaniza el proceso educativo porque no se tienen en cuenta los aspectos subjetivos ni el contexto sociohistórico. Impide la consideración de oportunidades educativas no contempladas en la conducta prefijadas por esos objetivos.

La formulación de propósitos, planteando qué enseñar, cómo y para qué, implica una postura en la cual el docente está profundamente involucrado y comprometido.

En este currículum, los propósitos actúan como principios orientadores amplios y flexibles para que en cada escuela se enuncien, prioricen y/o amplíen de acuerdo a las características particulares de la institución y de la comunidad educativa.

### **Contenidos y Saberes**

En cada uno de los espacios curriculares este componente se ha abordado de diferente manera: en algunos se hace referencia a contenidos, en otros a saberes y en otros se ha hecho referencia a ambos.

Es decir, existe en este documento una multivocidad al respecto que responde a las distintas líneas teóricas que existen hoy en torno a esta problemática.

Dentro del presente encuadre didáctico se consideran *contenidos* al conjunto de valores, actitudes, normas, conceptos, principios y procedimientos que se enseñan en la escuela. Si el concepto contenido se hace referencia fundamentalmente a todo lo que se enseña en la escuela, con el término *saberes* se consideraría todo lo que es resultado de una actividad de aprendizaje, aquello que es adquirido y construido por un sujeto.

Según el Diccionario Filosófico de Ferrater Mora, “... *el saber es entonces más bien una aprehensión de la realidad por medio de la cual ésta queda fijada en un espíritu, expresada, transmitida a otros sujetos, sistematizada e incorporada a una tradición (por principio, criticable y revisable)*”.

Germán Cantero al referirse a los saberes, nos dice que los mismos “*No implican necesariamente precisión sobre un conjunto de conceptos valiosos, pero requieren, eso sí, haber pasado esos conocimientos por el crisol de la reflexión crítica, la propia experiencia personal e histórica, las vivencias y convicciones profundas para transformar dichos conocimientos en germen de sabiduría...*”<sup>67</sup>

Muy relacionado con el concepto de saberes se encuentra el de competencia. Este último, nacido en el ámbito de la lingüística (Chomsky) y de las teorías de la comunicación, se impone cada vez más en el ámbito educativo, como se puede observar en este currículo, donde la mayoría de los espacios curriculares hacen referencia al desarrollo de diversas competencias.

Ahora bien, no se puede usar este término sin tener en cuenta que connota significados como entrenamiento para la eficiencia, creatividad social y lucha empresarial por la rentabilidad, etcétera.

Para evitar esa ambigüedad, Martín Barbero<sup>68</sup> propone asociarlo al concepto de habitus de P. Bourdieu y el de práctica de M. De Certeau. La competencia a la que hace referencia es

---

<sup>67</sup> Cantero, Germán, “Educación popular en la escuela pública: una esperanza que ha dejado de ser pura espera. Desde ciertos saberes, prácticas y condiciones.”

<sup>68</sup> Martín Barbero, Jesús. (2002) *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.

la competencia cultural. Para Bourdieu el concepto de habitus se define como competencia cultural: “o sea como un sistema de disposiciones durables que integrando las experiencias pasadas, funciona como matriz de percepciones y acciones posibilitando tareas infinitamente diferenciadas”. Tiene que ver con la forma en que se adquieren los saberes, las destrezas y las técnicas artísticas: la forma de adquisición que se perpetúa en las formas de los usos.

Otro concepto que propone para redefinir las competencias cognitivas es el de la práctica de Certeau, quien conceptualiza el saber a través de dos caracterizaciones: los esquemas de operación (esquema mental sin el cual la operación no es posible) y los operadores de apropiación.

### **Consideraciones metodológicas**

Abordar el aspecto metodológico de la enseñanza supone la consideración de un aspecto instrumental: el método.

El método se define de distintas maneras. Desde la acepción de “camino, cauce o recorrido que guía una experiencia, determinando sus condiciones”, hasta la del racionalismo cartesiano para el cual el método no es otra cosa que la acción intelectual del sujeto lógico.

En el Diseño Curricular de Nivel Inicial se explicita que el método es una cuestión compleja. “Entendemos por método el conjunto de principios y procedimientos de integración teórica y de actividades prácticas que permiten operar con los contenidos para garantizar la concreción de los propósitos propuestos, orientando el proceso de aprendizaje en la escuela”.<sup>69</sup>

En el Diseño Curricular de Nivel Primario se plantea que “la metodología es mucho más que un conjunto de técnicas pedagógicas: es una estrategia global, que refleja una toma de posición frente al proceso de enseñanza-aprendizaje y que abarca una serie de decisiones en cada uno de los elementos que configuran el modelo didáctico”<sup>70</sup>.

En el presente Diseño Curricular se coincide con la afirmación de que el problema metodológico no debe simplificarse a la selección y organización de actividades y recursos para la enseñanza de una disciplina o la coordinación de un taller. Una estrategia presupone la realización de determinadas actividades pero no se agota en ellas, porque permite orientar todas las acciones que se emprenden en pos de ir acercándose a los propósitos.

Sin una estrategia, se pueden planificar una serie de acciones a corto plazo y prever alternativas en ese lapso; pero no es posible moverse en el largo plazo. La estrategia según Morín “elabora un escenario de acción examinando las certezas y las incertidumbres de la situación, las probabilidades, las improbabilidades”. Es decir, permite organizar las actividades en un “curso de acción” a seguir.

Hay una serie de decisiones que el docente toma en forma previa al momento de planificar su tarea y que tienen que ver con el marco teórico que él sustenta y las orientaciones curriculares existentes. Ahora bien, la propuesta pedagógica debe ser la que se considere más adecuada para el grupo concreto con el cual se trabaja.

“Es necesario atender a las condiciones específicas en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje: los efectos de los vínculos que establecen entre docente y alumno o entre alumnos entre sí, la influencia de la organización en el medio social del que

---

<sup>69</sup> Consejo Provincial de Educación. (1997) *Diseño Curricular de Nivel Inicial*. Pág. 67.

<sup>70</sup> Consejo Provincial de Educación. (1997) *Diseño Curricular de EGB 1 y 2*. Pág. 62.

proceden los educandos, la relación de la escuela y la familia, las características de la institución, etc”<sup>71</sup>.

Es por eso que no se puede “recetar” una metodología o prescribir alternativas válidas para circunstancias tan diversas como las que caracterizan las situaciones educativas, sino que deben construirse creativa, reflexiva y críticamente.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que la metodología debe tener en cuenta los principios sistematizados por Edgar Morín: el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo (Morín, 2001).<sup>72</sup>

## **Evaluación**

Este componente ya ha sido abordado en el desarrollo del marco teórico. A continuación se plantea la concepción de lineamientos de acreditación, su relación con el proceso de evaluación y su implicancia en la acreditación de los saberes de cada espacio curricular.

### **Lineamientos de acreditación**

Los lineamientos de acreditación son un componente del Encuadre Didáctico de los Diseños Curriculares Provinciales que surge de la propuesta realizada y consensuada por los docentes que formaron parte de las comisiones de trabajo para la elaboración del Diseño Curricular de Nivel Primario durante el año 1990.

Son un tipo particular de propósitos que refieren aquellos saberes que los estudiantes deben acreditar al finalizar el curso y que están vinculados a las prácticas educativas y a las condiciones institucionales que facilitaron su aprendizaje. Es decir, dan cuenta del proceso realizado por los alumnos individualmente pero también de las oportunidades generadas desde lo pedagógico e institucional.

Los lineamientos de acreditación articulan evaluación, acreditación y certificación de saberes. La evaluación permite la retroalimentación-ajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que el docente puede, a través de ella, informarse e informar sobre las realizaciones observadas y tomar las decisiones necesarias para mejorar ese proceso. Parte de esa información le brinda elementos para definir la acreditación y la certificación de los saberes construidos por los alumnos y el logro de los propósitos que se plantearon desde el principio del año escolar.

### **Lineamientos de acreditación básicos**

En el Diseño Curricular de Nivel Primario de la provincia, los lineamientos de acreditación se enunciaron por ciclo como una herramienta para facilitar la práctica docente. Las dificultades surgidas al momento de su formulación por año en cada institución y las diferencias entre las condiciones de enseñanza ofrecidas por las distintas escuelas, motivaron la necesidad de profundizar el nivel de especificación de esos lineamientos de acreditación. Así surgieron los *lineamientos de acreditación básicos*, entendidos como “aquellos saberes considerados fundamentales para la construcción de otros de mayor grado de complejidad, que el alumno

---

<sup>71</sup> Op. cit. Pág. 62.

<sup>72</sup> “El contexto se refiere a las condiciones de temporalidad y de espacialidad, es decir, las circunstancias en las que un hecho ocurre, entre quiénes ocurre y los lazos que lo vinculan con lo precedente (...) Lo global es más que el contexto. Es el conjunto que contiene partes ligadas de manera inter-retroactivo u organizacional (...) Las unidades complejas son multidimensionales. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas. El conocimiento debe reconocer esta multidimensionalidad (...) Complejo significa lo que está tejido junto. Hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo y existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas” · Morin, Edgar. (2001) *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. Bs. As. Santillana.

deberá acreditar para ser promovido al año siguiente. Estos saberes son los básicos que todas las escuelas de la provincia, cualquiera sean sus características, deberían poder ofrecer a sus alumnos para garantizar la equidad y calidad educativa y el tránsito de los mismos dentro del sistema, evitando la repitencia por causas ajenas a los mismos. Es decir, no representan un límite, ya que cada institución de acuerdo a sus características particulares, podrá complejizarlos y/o incorporar otros<sup>73</sup>.

En el presente Diseño Curricular, en cada espacio curricular, se enuncian lineamientos de acreditación básicos por año.

### ▪ **Organización de los contenidos y saberes**

Los contenidos y saberes se encuentran organizados en ejes<sup>74</sup>.

En primer lugar están los ejes curriculares, estrechamente vinculados a la idea de línea curricular. Se entiende por línea curricular a la articulación de oportunidades de aprendizaje previstas que aseguren una formación pretendida en un período definido. Un eje curricular es, entonces, una línea curricular elegida como prioritaria.

Por otro lado están los ejes de naturaleza didáctica. “El eje didáctico es un concepto, idea o tema alrededor del cual una constelación de otros temas afines, complementarios y/o derivados cobran unidad de sentido en un proceso de aprendizaje dentro de un programa delimitado” (Villanueva y Barbella, 1990).

En este caso es posible establecer:

- Los ejes organizadores, que condensan, sintetizan, vertebran y orientan por qué y desde qué concepción se propone la disciplina.  
Su enunciación, en algunos espacios curriculares, refleja la articulación que debería darse desde los enfoques de enseñanza y aprendizaje así como también de los contenidos y saberes que se trabajan en los distintos niveles.
- Los ejes conceptuales o temáticos, que refieren a un conjunto de conceptos que estructuran una disciplina en un año de estudio determinado. Una ciencia o disciplina tiene varias posibilidades de ser transmitida didácticamente sin que esa manera lógica de exponerla sea la lógica de su estructura como disciplina.
- Los ejes interdisciplinarios, que pueden estar referidos a criterios que derivan de los ejes curriculares o a criterios de carácter psicológico, numéricos cuantitativos, entre otros, y permiten la articulación de ejes didácticos de distintas disciplinas con respecto a un eje curricular.
- El eje, en la transposición didáctica, es una decisión formulada en relación con los propósitos de aprendizaje. Estos últimos son los puntos de intersección entre los ejes didácticos y los curriculares.

---

<sup>73</sup> Consejo Provincial de Educación. (2004) *Desarrollo Curricular: Lineamientos de Acreditación Básicos*. Pág. 4.

<sup>74</sup> Para este apartado se consultó el texto de Guillermo Villanueva y Marina Barbella. (1990) *Áreas y ejes didácticos, Cuadernos Universitarios*, Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación.