

Articulación y trayectorias integradas

Aportes para una discusión federal



Presidente

Mauricio Macri

Jefe de Gabinete de Ministros

Marcos Peña

Ministro de Educación

Alejandro Finocchiaro

Jefe de Gabinete de Asesores

Javier Mezzamico

Secretaria de Innovación y Calidad Educativa

María de las Mercedes Miguel

Secretario de Gestión Educativa

Manuel Vidal

Secretaria de Evaluación Educativa

Elena Duro

Secretaria de Políticas Universitarias

Danya Tavela

Secretario General del Consejo Federal de Educación

Orlando Macció

Articulación y trayectorias integradas

Aportes para una discusión federal



ÍNDICE

Presentación	5
CAPÍTULO 1	7
El Sistema Educativo ante los desafíos del presente.	
CAPÍTULO 2	11
Integrar la experiencia de aprendizaje.	
CAPÍTULO 3	19
Cómo cambiar de rumbo.	
CAPÍTULO 4	25
Un modelo de articulación centrado en acuerdos entre niveles	
Bibliografía	35

Presentación

Este documento pone a disposición una serie de reflexiones que nutran el debate sobre la organización actual del sistema educativo y la experiencia escolar de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que transitan la escolaridad obligatoria. Se espera que en su discusión con los equipos provinciales permita lograr consenso de trabajo para la mejora de la calidad educativa.

La responsabilidad de gestionar y conducir el sistema implica considerar los desafíos educativos que la época actual plantea con relación al logro de trayectorias escolares continuas, que garanticen aprendizajes de calidad para nuestros niños, niñas y jóvenes.

Los avances logrados en materia de inclusión educativa han sido valiosos, aunque persisten dificultades marcadas por las relaciones de baja intensidad con la escuela, ausentismo y discontinuidad, bajos logros de aprendizaje, entre otros.

En este sentido, y recuperando las directrices de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, la Declaración de Pumamarca, el Plan Nacional Argentina Enseña y Aprende y específicamente las resoluciones 174/12, 84/09 y 93/09 del Consejo Federal de Educación, resulta necesario prestar especial atención a los rasgos institucionales, pedagógicos y didácticos que caracterizan a la propuesta escolar para poder pensar y enfatizar algunas orientaciones que posibiliten la concreción de nuevos recorridos. La invitación es a construir y proponer nuevas formas de escolarización y recorridos diversos pero equivalentes, que habiliten la diversificación de tiempos, espacios y agrupamientos, la incorporación de alternativas lúdicas y la articulación de campos del saber, teniendo en cuenta los procesos de pensamiento que propician las diversas actividades de enseñanza.

El presente documento se compone de cuatro capítulos:

- En el primero se da cuenta de la constitución del sistema educativo, las tradiciones y las características del modelo de enseñanza que sostiene, como así también de una mirada sobre los desafíos que la época le imprime.
- En el segundo se presentan algunos aportes relevantes para pensar un modelo de escolarización que tenga a la trayectoria de los alumnos, desde que ingresan en el Nivel Inicial hasta su egreso del Nivel Secundario, como integradora del tránsito por el sistema educativo.
- En el tercero se exponen elementos o variables cuya puesta en discusión federal permitiría comenzar a proyectar un dispositivo escolar que promueva la construcción de trayectorias escolares integradas.
- En el cuarto se proponen algunos elementos y ejes de trabajo sustantivo para alcanzar acuerdos institucionales entre redes de actores. Concretamente se presentan propuestas que cruzan la frontera de ciclos y niveles, orientadas a construir nuevas lógicas que repercutan en una trayectoria continua y exitosa de los alumnos que ingresan en el Nivel Inicial y egresan del Nivel Secundario.

CAPÍTULO 1

El Sistema Educativo ante los desafíos del presente

La constitución de los sistemas educativos y la conformación del modelo de la “escuela graduada” fue un hecho fundamental en la historia de la escolarización y de las sociedades occidentales, porque logró la invención de una tecnología pensada para una enseñanza masiva asumiendo el desafío de educar a numerosos alumnos simultáneamente.

El modelo de enseñanza desplegado estaba centrado en la regulación del tiempo y la distribución equitativa de conocimientos. La gradualidad organizaba la escolaridad en fases que se correspondían con etapas de la vida y delimitaba una progresión estándar que debía ser recorrida por los alumnos a lo largo del tiempo. La simultaneidad implicaba que un solo maestro enseñaba a un grupo de estudiantes en un único ámbito organizado desde el saber didáctico. La escuela moderna adoptó así formas precisas y eficaces de organización que han permanecido casi inmutables a lo largo de más de dos siglos.

El triunfo de este modelo hizo que importantes aspectos de la enseñanza sean hoy en día considerados como naturales y atributos del aprendizaje escolar. El nivel de conocimientos y el ritmo de aprendizaje se estandarizaron y derivaron una serie de categorías de clasificación y criterios de medición que diagramaron trayectorias de éxito o de fracaso de los estudiantes. El sistema adoptó un modelo de “normalidad” y bajo la noción de “desviaciones” aglutinó a toda aquella experiencia escolar que se saliera de la media, ofreciendo respuestas focalizadas de enseñanza que se fueron generalizando en un escenario de producción de desigualdades.

Desde una perspectiva sociohistórica podemos asumir que la escuela moderna fue capaz de hacerse cargo de ampliar el acceso a la educación al mismo tiempo que adoptó medidas de segmentación que ya han quedado naturalizadas. Lazo con el pasado, vínculo con la herencia cultural, la acción escolar se pensó como la responsable de inscribir a los sujetos en una tradición que, a su vez, implicara una inserción en el mundo, a través del ofrecimiento de los conocimientos necesarios y el estímulo a desarrollar las habilidades propias de la cultura.

Desde la Ley N° 1420, la educación es concebida como una práctica orientada hacia un objetivo y una dirección determinada, pero ¿quién puede hoy decir hacia dónde debe ir la escuela? En contextos de cambios acelerados se diluyen las certezas que motivaban la acción pedagógica. No hay duda de que las condiciones actuales son diferentes de las de unas décadas atrás: son otros sujetos, otros conflictos, otras demandas las que se enfrentan.

Numerosos son los datos que muestran que la escuela ha perdido el monopolio de la construcción de significaciones. Hoy, muchos de los conocimientos que adquiere una niña, niño, adolescente o joven para interactuar con el mundo no están provistos por la escuela ni por los adultos. Ya son conocidas las limitaciones del proyecto universalizador y homogeneizante de la modernidad: “los mecanismos de exclusión que operan al interior de la escuela, lejos de estar

solapados, son sumamente visibles” (Terigi, 2015: 3). El régimen académico y el funcionamiento de la vida cotidiana en las escuelas, ya no resultan compatibles con la realidad actual de muchos niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Según la información que contienen los indicadores de desempeño la repitencia se concentra en los primeros años de la escuela secundaria -24,5 % teniendo en cuenta el primero y segundo año en los sistemas con 6 años de Educación Secundaria y 25,4 % para los de 5 años-.¹ Esta información se podría leer como un indicador de inclusión, ya que podría ser una consecuencia de estrategias escolares de retención; pero también da cuenta de un problema a resolver. Los datos expuestos son consistentes también con los bajos niveles de promoción para el 1º/2º año² (75,2 %) y con el alto porcentaje de abandono interanual el mismo año (10,9 %).

Dado que la Ley de Educación Nacional N° 26.206, al establecer la obligatoriedad del Nivel Secundario, establece la responsabilidad de los agentes educativos de garantizar el cumplimiento del derecho a la educación en el marco de la justicia y la equidad educativa, es preciso revisar lo que acontece con los estudiantes en los primeros años de la escuela secundaria actual ante las propuestas de la escuela, en vías a reformular entre otros factores el mandato fundacional excluyente de una escuela secundaria pensada para la formación de las élites. Como sostiene Flavia Terigi (2015), “el problema principal es que la escuela secundaria tradicional se ha configurado en torno a una matriz centrada en un currículum fuertemente clasificado (organizado en asignaturas que reflejan cierta ordenación disciplinar del conocimiento) y los profesores encuentran serias dificultades para trascender este marco disciplinar”. En este sentido, la organización del trabajo de los profesores se orienta casi exclusivamente al dictado de clases siguiendo un plan de estudios predeterminado y dificulta la ampliación de la oferta formativa y el acompañamiento a los estudiantes mediante tutorías y clases de apoyo.

Por su parte, para el Nivel Primario, el 97,2 % de promoción; 0,8 % de abandono y 2,0 % de repitencia, dan cuenta de una mayor eficiencia interna en comparación con la escuela secundaria, aunque expresen también algunos pendientes en términos de logros de aprendizaje transferibles, como lo muestran luego las dificultades en el primer tramo del Nivel Secundario, si bien la transición de la primaria a la secundaria introduce factores adicionales en la forma de cambios culturales y sociales, especialmente para las niñas, niños, adolescentes y jóvenes provenientes de familias con menor tradición escolar, que no cuentan con los recursos materiales y simbólicos que requiere la escuela secundaria.

Los datos expuestos invitan a recuperar la iniciativa en el campo pedagógico y explorar propuestas, modelos, alternativas que dialoguen proyectivamente con la cosmovisión de las generaciones más jóvenes y con la época sin perder el lazo de lo común. En un contexto global, la revolución digital de los últimos treinta años impone nuevos ritmos, otras formas de aprendizaje y de

1 • Fuente: Relevamientos Anuales 2014 y 2015, DIEE, Ministerio de Educación de la Nación

2 • 1º año en jurisdicciones con 5 años de Nivel Secundario; 2º año en jurisdicciones con 6 años de Nivel Secundario.

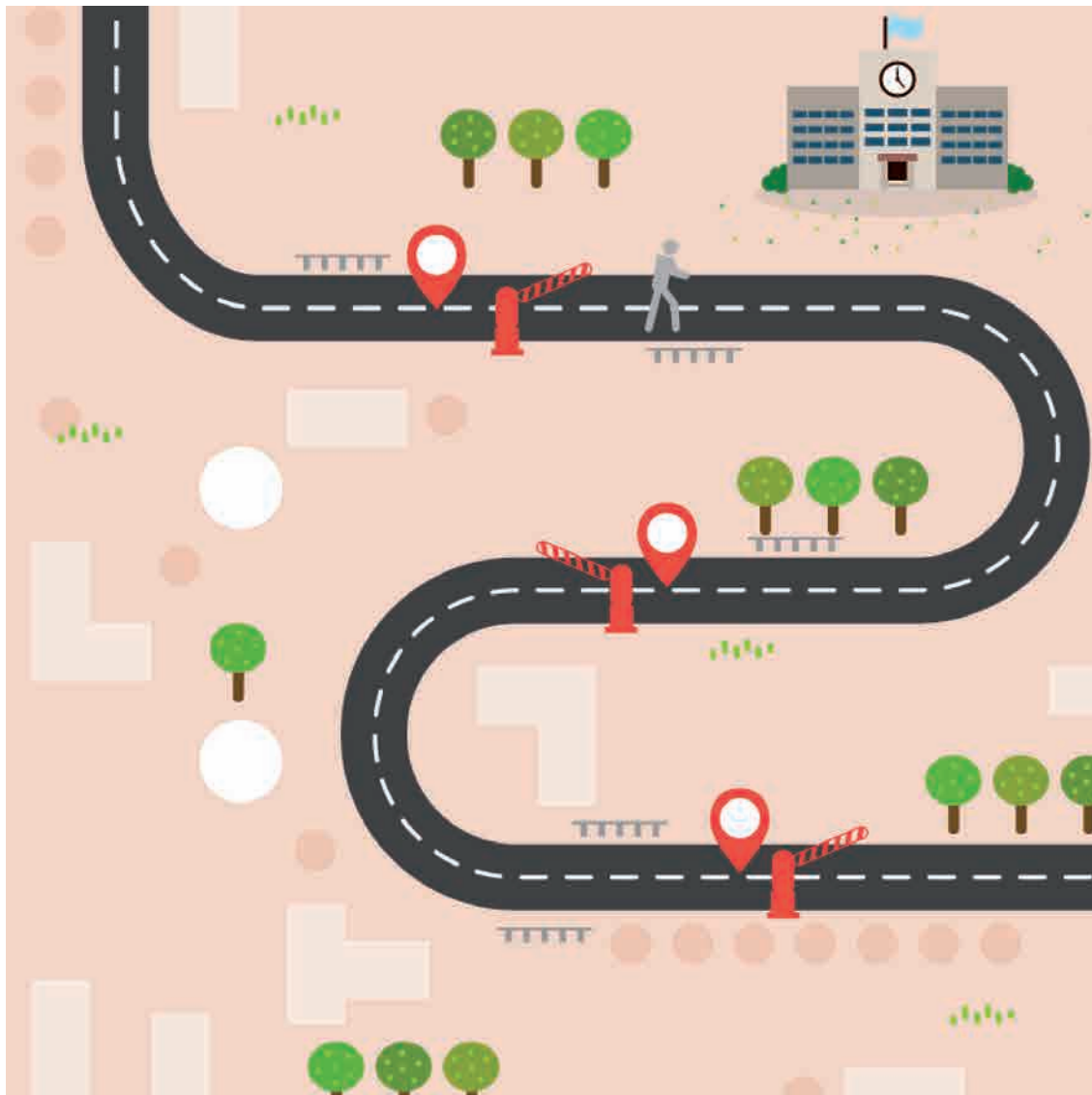
relaciones interpersonales. Quienes cada año abren las puertas de la escuela y se disponen a enseñar el mundo son quienes más necesitan y desean enfrentarse al reto que estos cambios conllevan. Los responsables de la política educativa son quienes deben generar y garantizar las condiciones para la reflexión sobre la práctica escolar, con el fin de construir un saber pedagógico que esté a la altura de nuestros días.

La escuela es una construcción histórica y por lo tanto puede ser reinventada, pero esas nuevas creaciones y estrategias siempre se juegan como rearticulaciones sobre la base de lenguajes o de experiencias disponibles que delimitan ciertos caminos. Entre lo deseable y lo posible también se enlaza lo que puede ser imaginado y los límites de esa exploración. Algunas claves están disponibles o son evidentes y otras emergen de la gestión cotidiana de las escuelas y de las prácticas en el campo educativo, pero es necesario realizar un trabajo de deconstrucción importante que relativice el sistema de legitimación y el repertorio de verdades disponibles en el sistema.

CAPÍTULO 2

Integrar la experiencia de aprendizaje

La experiencia de aprendizaje vista desde el sujeto en su tránsito por el sistema educativo, puede asimilarse a una “carrera de obstáculos” en la que se deben superar ciertos “niveles” antes de pasar al siguiente:



A partir de lo planteado en el capítulo anterior, se considera oportuno habilitar un espacio de discusión sobre las condiciones pedagógicas que podría adoptar la escolarización en el marco de la noción de trayectoria escolar integrada. Esto implica comenzar a imaginar una experiencia de aprendizaje superadora de la segmentación disciplinar y de la frágil articulación entre niveles, que jerarquice la construcción de continuidades a lo largo de la educación obligatoria y no coloque los obstáculos en las circunstancias de los estudiantes, permitiendo recorridos equivalentes pero atentos a la diversidad.



En este sentido, se pretende identificar algunos hilos conductores que estructuren la continuidad, visibilizando las experiencias que afrontan los estudiantes a lo largo de su escolaridad. Esto supone pensar aquello que se necesita alentar e impulsar para construir una experiencia educativa más integrada en la educación obligatoria, poniendo en valor, en el contexto de esta discusión, los saberes y aciertos del trabajo pedagógico específico de cada nivel educativo, en los demás niveles. Asimismo, implica pensar aspectos que permitan diseñar transiciones fluidas entre el aprendizaje escolar y el ingreso al aprendizaje continuo en la educación superior y en el mundo del trabajo.

El desarrollo progresivo de capacidades puede constituir un potente discurso y propósito unificador a lo largo de la escolaridad. A partir de las discusiones que se dieron a nivel federal en torno a los contenidos y saberes escolares considerados fundamentales para desempeñarse en situaciones complejas de la vida actual, se ha definido la promoción de seis capacidades centrales: *Resolución de problemas, Pensamiento crítico, Aprender a aprender, Trabajo con otros, Comunicación y Compromiso y Responsabilidad*.

Un asunto por discutir es cómo se piensa el desarrollo progresivo de las capacidades.

- Una posibilidad sería pensar que las capacidades crecen en función de los grados/años transitados en la escolaridad. En esta mirada (que constituye el modelo hegemónico actual), el pasaje por salas, grados y años sería considerado un indicador de progreso en los aprendizajes.
- Otra opción sería pensar que las capacidades se desarrollan en función de los períodos etarios. Sin embargo, imaginar ciclos de aprendizajes atados a un determinado período de edad activa refuerza una mirada de corte maduracionista sobre el desarrollo. Independientemente de que no es posible desestimar factores endógenos, tanto desde las normativas vigentes como desde el campo de la psicología cognitiva y las neurociencias se jerarquiza el impacto de la educación en el desarrollo.
- Pero también es posible, y se entiende que esta es la opción más potente, pensar este desarrollo considerando las relaciones entre capacidades y saberes. La concepción del desarrollo cognitivo diferenciado según dominios ayuda a reconocer las prácticas culturales, los usos de sistemas simbólicos y los estilos comunicativos propios de cada campo de conocimiento como factores de alta incidencia en los modos de aprender, resolver problemas y representar significados. Desde esta perspectiva es posible construir diálogos entre saberes y capacidades en el contexto de las propuestas de enseñanza, hacia la organización de criterios que orienten en la construcción de un mapa de recorridos en la experiencia escolar. Un instrumento, a modo de mapa que pudiera hacer visible para cada estudiante, su familia y el conjunto de docentes involucrados, un estado de situación sobre los aprendizajes en cada dominio.

En este marco, se propone recentrar la tarea de los niveles educativos en el desarrollo progresivo y recursivo de capacidades en las dimensiones cognitiva, intrapersonal e interpersonal, con el objetivo de construir una mirada integral de las trayectorias. Esto significa, para el sistema educativo, asumir la responsabilidad pedagógica por los aprendizajes de los estudiantes más allá del año, ciclo, nivel y áreas, propiciando prácticas de acompañamiento y seguimiento a lo largo de toda la escolaridad obligatoria.

El trabajo curricular, pedagógico y directivo en torno al desarrollo progresivo de capacidades en vinculación con contenidos de diversas áreas curriculares, genera mejores condiciones en las/los estudiantes para que avancen en sus trayectorias escolares de manera integral. En este sentido, desde una perspectiva institucional y con el colectivo profesional docente, es pertinente proponer una reflexión sobre las formas y estrategias de la enseñanza, los modos de aprendizaje, las plataformas de acceso a la información y al conocimiento, los modelos de planificación y los procesos de evaluación.

A nivel internacional y en el país, existen experiencias, desarrollos teóricos y metodológicos que representan insumos para configurar nuevos formatos escolares, atendiendo a distintas cuestiones.



Vinculación efectiva entre contextos educativo escolar y familiar/comunitario

La aproximación de los “fondos de conocimiento” (Moll, 2005) configura una estrategia educativa inclusiva que permite establecer vínculos entre las vidas de los estudiantes y la instrucción escolar. Desde esta posición, el desempeño escolar es comprendido desde una visión sistémica, que materializa cambios en el diseño instruccional con el objetivo de mejorar procesos educativos de congruencia cultural entre los dos contextos –escolar y familiar– que abonen al desarrollo de culturas inclusivas.

Atender a los espacios de intercambio de la escuela con las familias y la comunidad en tanto portadores de un saber consolidado y validado, favorece la transición entre los distintos espacios educativos en los que participan los niños y jóvenes. El concepto de fondos de conocimiento hace referencia a los conocimientos históricamente acumulados, desarrollados culturalmente y a las habilidades para el manejo del funcionamiento del hogar y del individuo. Este concepto orienta a las escuelas en la indagación acerca de las habilidades, los conocimientos y las formas de comunicación de las familias y comunidades a las que pertenecen los niños para incorporarlas de manera respetuosa al currículum. De este modo es posible concretar innovaciones pedagógicas a partir de la creación de nuevas unidades didácticas pudiendo establecer vínculos entre las vidas de los estudiantes y la instrucción escolar. Una modalidad de trabajo sostenida que reconoce a la escuela y la familia como dos entornos culturales en los que la persona en desarrollo participa activamente. De este modo se favorece en los estudiantes la construcción de relaciones entre el aprendizaje escolar, la comunidad y sus vivencias cotidianas. Implica pensar y comprender una educación sistémica e integral, que tenga en cuenta a todos los agentes vinculados a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Flexibilidad en la progresión de los aprendizajes y agrupamientos de los estudiantes

Existen en el país experiencias que ponen en cuestión la lógica de la gradualidad de los conocimientos asociada a la anualización y del agrupamiento de los estudiantes por grado/año. Como referencia se pueden mencionar las escuelas no graduadas (Santa Fe), las propuestas cicladas (Río Negro), los plurigrados en el ámbito rural (Catamarca, Misiones), las salas multiedad (diversas jurisdicciones), los grados de aceleración y nivelación (CABA, Buenos Aires), los espacios pedagógicos de agrupamientos flexibles en el marco de la ampliación de la jornada escolar (Entre Ríos, Córdoba).

Promoción de procesos de pensamiento

El pensamiento y la reflexión se presentan en el centro de la propuesta de enseñanza. En este marco, las Escuelas Comprensivas - Proyecto Zero³ son referencias que organizaron propuestas pedagógicas bajo dicha premisa.

Para las Escuelas Comprensivas, la comprensión es la habilidad de pensar y desempeñarse de manera flexible a partir de lo que uno sabe. ¿Qué queremos que nuestros estudiantes comprendan y por qué? ¿Cómo podemos involucrar a nuestros estudiantes en la construcción de estas comprensiones? ¿Cómo sabremos, nosotros y ellos, que sus comprensiones se desarrollan? Se considera que cuando los contenidos se relacionan entre sí favorecen la comprensión, por lo que desde este marco en las consignas de las actividades se utilizan palabras precisas que refieren al pensamiento, como *justificar, reflexionar, comparar, evidenciar*. Los tópicos generativos son la selección de contenidos a enseñar: conceptos, preguntas, ideas centrales de una o varias disciplinas, ricos en conexiones con el contexto y los recursos disponibles. Se los considera generativos porque habilitan múltiples interrelaciones que favorecen que los estudiantes puedan avanzar desde sus distintas capacidades. Las metas de comprensión son propósitos explícitos y compartidos públicamente con los estudiantes y se centran en los conocimientos, los métodos y los propósitos centrales de las disciplinas. Estos desempeños tanto para los docentes como para los estudiantes configuran una oportunidad para evaluar el desarrollo de la comprensión. La evaluación diagnóstica continua está íntimamente relacionada con los desempeños de comprensión. Es un proceso continuo que brinda a los estudiantes una respuesta clara sobre su trabajo, que contribuye a mejorar los desempeños de comprensión. Asimismo exige que los desempeños estén guiados por criterios de evaluación.

El Proyecto Zero Integra una gran cantidad y variedad de proyectos de investigación sobre la relación entre los procesos de pensamiento, los campos disciplinares, las prácticas sociales y las culturas grupales. “Pensamiento visible” es una de las líneas de investigación que busca integrar el desarrollo del pensamiento con el aprendizaje de contenidos. Ha derivado en la propuesta de promover un conjunto de rutinas de pensamiento en el marco de la enseñanza, que favorecen determinados procesos de pensamiento y usos del lenguaje, y que se documentan de manera sistemática en el marco de espacios de reflexión sobre la práctica profesional.

Interdisciplinariedad e integración de contenidos

Desde las ideas en torno al aprendizaje pleno o aprendizaje integrado, es posible plantear que los procesos de enseñanza y de aprendizaje adquieren una mayor significatividad en relación con los desafíos y horizontes que la sociedad presenta. Tomando la integración como marco orientador del desarrollo curricular, se promueve la participación activa por parte de los estudiantes en la construcción del conocimiento.

3 ● Para ampliar ver Tishman y Palmer (2005).

Los principios del aprendizaje pleno o aprendizaje integrado subrayan:

- la integración de contenidos y saberes a experiencias reales;
- la participación y disfrute de las/los estudiantes en las actividades;
- la consideración por parte de los docentes de las dificultades en los aprendizajes, y la búsqueda de propuestas para su resolución;
- la aplicación de los conocimientos teóricos a prácticas reales;
- el aprendizaje mediante el trabajo en equipo entre los estudiantes de un curso y con estudiantes de otros cursos;
- la reflexión acerca de los modos de resolver los problemas y las dificultades encontradas.

Centrarse en el trabajo interdisciplinario conlleva el desafío de superar las visiones fragmentadas y asumir una posición pedagógica que diluya las fronteras entre las disciplinas y las barreras entre la teoría y la práctica. Así, la interdisciplinariedad en la escuela se visualiza como un trabajo colectivo que, a la hora de trasponer didácticamente los saberes expertos tiene presente para la organización de la enseñanza la interacción de las disciplinas científicas, el diálogo entre sus conceptos prioritarios, los marcos epistemológicos, las metodologías, los procedimientos, los datos. No es que se desprece el saber especializado y clasificado en materias o asignaturas, sino que se invita a problematizar la forma en que su organización permite abordar unos temas u otros desde una perspectiva transversal que cruce a las disciplinas como así también la incorporación de situaciones reales y contextualizadas.

Una de las propuestas pedagógicas a tener en cuenta para el desarrollo del aprendizaje integrado desde la interdisciplinariedad, sería promover **tareas integradoras** en el aula, es decir, tareas que propongan al estudiante varias formas de organizar el aprendizaje a partir de situaciones problemáticas estructuradas mediante preguntas o problemas relevantes.⁴

Reorganización, reconstrucción y transformación de la experiencia

Se parte de asumir que la vida y la experiencia están guiadas por el principio de renovación. Si se aprende de la experiencia es porque se formaron hábitos activos, es decir que suponen pensamiento, invención e iniciativa para aplicar las capacidades a las nuevas aspiraciones.⁵ Esto es opuesto a la rutina, que supone una detención o estancamiento. El criterio para decidir si un tipo de educación escolar es valiosa o no se vincula con la medida en que esta crea un deseo de crecimiento continuado y proporciona los medios para hacer efectivo

⁴ ● Extraído del Documento “Aprendizaje Integrado” de la Dirección Nacional de Coordinación Pedagógica, versión preliminar.

⁵ ● Para ampliar, ver Dewey (2004).

el deseo. Todo proceso educativo debe involucrarse en la generación de condiciones que permitan a los estudiantes reconstruir o reorganizar la experiencia que da sentido a la experiencia misma y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente. Hay aprendizaje porque aumentan las conexiones y continuidades de la actividad a la que los estudiantes están dedicados. Además, las interacciones con otras actividades hacen visibles las conexiones antes imperceptibles.

Dos características entonces de una experiencia verdaderamente educativa:

- aumenta el sentido porque ayuda a percibir las conexiones y continuidades;
- genera poder adicional de dirección o control subsiguiente.

CAPÍTULO 3

Cómo cambiar de rumbo

En este capítulo se identifican algunos elementos o variables del sistema educativo cuya puesta en discusión, puede colaborar en el proceso de proyectar un dispositivo escolar que promueva la construcción de trayectorias escolares integradas.

Son elementos de distinto orden, que representan niveles de complejidad y de institucionalización diversos, y sobre los cuales se han producido discusiones o modificaciones tendientes a su renovación también con alcances diversos. Será parte de la tarea identificar cuáles de estos elementos representan las vías de entrada para iniciar el trabajo propuesto.

Currículo

El Nivel Inicial es el que, en función de sus propósitos y de sus sujetos destinatarios, ha tenido un mayor recorrido en otras formas de organización de los saberes o aprendizajes no asociadas directamente a las disciplinas, si bien en los niveles Primario y Secundario también existen experiencias institucionales que han buscado remover las estructuras tanto de la clasificación disciplinar como de la gradualidad de los aprendizajes ligados a años de la escolaridad.

En el país, el currículum ha sido concebido tradicionalmente con una organización disciplinar y gradual. Es posible sostener que este modo de organización del currículum tiende a generar una experiencia de aprendizaje fragmentada, que deposita en los estudiantes la tarea o responsabilidad de articular aquellos conocimientos de las distintas áreas del currículum, que son requeridos para comprender y afrontar las complejas situaciones que se presentan dentro y fuera de la escuela. Asimismo, la organización del currículum por años de instrucción, en vinculación con los modos de designación docente, refuerza la fragmentación de la enseñanza. Cada docente asume la responsabilidad por el abordaje de los saberes de su año/área, en ocasiones sin conocer los aprendizajes alcanzados en años anteriores o los contenidos a aprender con posterioridad.

Se considera que las propuestas y experiencias que promueven el trabajo interdisciplinario sobre los objetos de aprendizaje, así como las que ponen como eje de la enseñanza el desarrollo de capacidades fundamentales, aportan a la construcción de una trayectoria más integrada tanto dentro de un año escolar (entre áreas del currículum) como a lo largo de la escolaridad (entre áreas y años escolares). Por ejemplo, los proyectos pedagógicos interdisciplinarios favorecen la revisión de aquello que tradicionalmente fue pensado como inamovible (agrupamientos por edad, por asignaturas, tiempos y espacios poco flexibles), constituyendo experiencias de carácter formativo que se llevan a cabo en otros tiempos y formatos. En otras palabras, se busca la consolidación de una escuela inclusiva, justa y abierta que interprete, entusiasme e involucre a los niños, niñas y jóvenes a partir de la construcción y gestión de las condicio-

nes materiales, pedagógicas y didácticas para el desarrollo de una educación integral.

El Ministerio de Educación está llevando adelante líneas de trabajo en este sentido. Por un lado convocando a espacios de discusión y promoviendo la construcción de una perspectiva pedagógica para las escuelas de los tres niveles obligatorios que centre la enseñanza en el desarrollo de capacidades, siempre en vinculación con los contenidos de los distintos campos del conocimiento. Por otro, proponiendo e impulsando la construcción de una nueva visión de la educación secundaria, en la que el trabajo interdisciplinario sobre temas o problemas complejos adquiera mayor relevancia, experiencia que podría luego extenderse a otros niveles.

Evaluación y régimen académico

Propuestas de renovación del currículum conllevan necesariamente repensar el qué y el cómo de la evaluación. La conceptualización y el abordaje de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes están ligados a la forma en la que se estructura el currículum y la enseñanza. En líneas generales en nuestro país, los aprendizajes de los estudiantes son valorados de manera segmentaria por campos del conocimiento, en función de las áreas que conforman el currículum. Esta evaluación se ve plasmada en una serie de calificaciones, también segmentarias. En ocasiones, a estas evaluaciones, se las complementa con otras que pretenden valorar el proceso y los logros de aprendizajes de los estudiantes de una forma algo más general o integral (nota de concepto, evaluaciones integrales, etc.) pero sin lugar a dudas, los regímenes de evaluación predominantes en la escuela secundaria operan frecuentemente a favor de la exclusión. En este sentido, se requiere revisar la responsabilidad institucional por la escolaridad, la enseñanza y los aprendizajes, como así también la reflexión sobre cuáles son los mejores dispositivos para promoverla.

Como se plantea en el documento *Marco nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades*, “considerar las capacidades como objeto privilegiado de aprendizaje puede contribuir a instalar una reflexión institucional y colectiva respecto de la evaluación, que conlleve –dentro de cada escuela– la construcción de criterios conjuntos respecto de cuáles se consideran, en cada momento, los principales logros que se espera que los estudiantes construyan, cuáles serían los modos más adecuados de valorar su construcción y de qué modo puede organizarse la enseñanza en los distintos espacios curriculares para que los estudiantes puedan alcanzarlos. Es decir, evaluar poniendo foco en las capacidades podría contribuir a pensar una evaluación que ponga énfasis en ‘aquellos aspectos sustantivos de cada asignatura y su integración al proyecto colectivo de enseñanza’ (Resolución CFE N° 93/09, punto 133)”.

En esta misma línea, sobre el régimen académico el documento plantea que “poner foco en el desarrollo progresivo de capacidades permite repensar los modos tradicionales de tomar decisiones relativas a la regulación de las trayectorias escolares mediante mecanismos de promoción. Las capacidades, en

tanto habilidades que fortalecen las posibilidades de los estudiantes de sostener sus procesos de aprendizaje, podrían erigirse como potentes criterios para ‘decidir la promoción desde una mirada integral y prospectiva’ (Resolución CFE N° 93/09, punto 168) que ponga como condición central para el pasaje de un año a otro las posibilidades de los/as niños/as y jóvenes para continuar aprendiendo”.

Información acumulativa del recorrido escolar

Hace tiempo se viene discutiendo en el ámbito educativo sobre la necesidad de contar con instrumentos de registro de información relevante sobre los estudiantes y su proceso de aprendizaje que pueda acompañar al estudiante a lo largo de su tránsito por distintas instituciones, del mismo o de distinto nivel educativo. Un instrumento de estas características colaboraría en la construcción de cierta continuidad en la experiencia educativa de los estudiantes aportando a los equipos docentes una valiosa información para atender a las particularidades de las experiencias y los recorridos de los niños.

El Ministerio de Educación viene desarrollando una política de información que va en el sentido de lo que se viene mencionando. A través de la creación del Sistema Integral de Información Digital Educativa (SINIDE), pensado como un sistema de carga y consulta continua, se podrá visualizar la trayectoria escolar real de cada alumno/a, tanto desde la escuela como desde la gestión educativa nacional y jurisdiccional.

“Este sistema, al relevar información nominal, permitirá incrementar la información disponible sobre el sistema educativo, proveyendo datos más precisos sobre la trayectoria escolar de los alumnos —seguimiento de cohortes, promoción tardía—, su movilidad entre los distintos establecimientos, niveles, sectores de gestión y ámbitos, los planes educativos que cursa y sus respectivas cajas curriculares, calificaciones, condición de inclusión en programas educativos y sociales —AUH, Programa de Movilidad, Conectar Igualdad, etc.—, el acceso y utilización de TIC y utilizando indicadores propios sobre las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica” (Res. ME N° 1041/12).

Agrupamiento de los estudiantes

El modo habitual de agrupamiento de los estudiantes en las escuelas de la Argentina es en función del año de la escolaridad que se está cursando, agrupamiento que queda ligado a una ilusión de homogeneidad etaria. Existen experiencias que han indagado en otros modos de agrupamiento y desde el Ministerio de Educación se ha impulsado la introducción de cambios en este aspecto tanto en la Educación Primaria (en el marco de la política de ampliación de la jornada y la unidad pedagógica, Res. CFE N° 174/12) como en la Educación Secundaria (en vinculación con los diversos formatos de organización de la enseñanza que plantea la Res. CFE N° 93/09).

Como ha sido planteado oportunamente (Ministerio de Educación, 2012), es posible sostener que otras formas de agrupamiento alternativas al formato tra-

dicional graduado pueden redundar en mejores posibilidades de aprendizaje, habilitando:

- la posibilidad de que cada niño participe de diversos grupos de aprendizaje a lo largo del año, del ciclo o de su escolaridad, lo que multiplica las potencialidades que el intercambio con otros entraña para el aprendizaje;
- el vínculo de los niños, niñas y adolescentes con diversos docentes y, en consecuencia, con distintos modos de enseñar, que a su vez brinda a los docentes mayores oportunidades de conectar con las características y los estilos personales de cada niño, favoreciendo el mutuo conocimiento de las potencialidades y acrecentando posibilidades de enseñanza y de aprendizaje;
- el trabajo conjunto de los docentes y el intercambio entre ellos acerca del desempeño de los niños en los diferentes espacios y actividades;
- la generación de diversos vínculos entre los niños y los conocimientos mediados por los docentes, a partir de la posibilidad de jugar distintos roles en la escuela y en las clases (por ejemplo, que algunos niños que habitualmente “necesitan ayuda” en un aula, puedan ser excelentes guías de compañeros más pequeños en el aprendizaje en otros contextos).

Los modos alternativos de agrupamiento pueden ser encarados con distintos alcances, siempre al servicio de los objetivos de aprendizaje: para realizar determinadas actividades (especiales, recreativas o talleres cuatrimestrales), como organización estable para la enseñanza de determinadas áreas de conocimiento (como lenguas extranjeras o lenguajes artísticos, por ejemplo), como organización estable de la escuela en su conjunto. Algunos de estos modos alternativos para la conformación de grupos son:

- por edad;
- por opción en función de intereses comunes de los niños;
- por nivel de conocimientos previos;
- por propuesta a cargo de dos maestros, integrando dos grupos de años consecutivos (por ejemplo, 4º y 5º años).

Uso flexible del espacio y el tiempo escolar

La experiencia escolar está estructurada en torno a barreras que marcan transiciones: dentro y fuera del aula, dentro y fuera de la hora de clase. En algunas oportunidades, interesantes propuestas de renovación del currículum o del modo de agrupamiento de los estudiantes pueden verse obstaculizadas por las condiciones que determina la organización establecida del tiempo y del espacio. Pensar en la promoción de experiencias de aprendizaje más fluidas y capaces de acoger la diversidad implica también pensar alternativas en cuanto al uso y la estructuración del tiempo y del espacio escolar.

Existen en el orden internacional y también en nuestro país algunas propuestas de arquitectura escolar que resultan interesantes e inspiradoras para pensar en posibles reformulaciones de los edificios escolares, que faciliten el tipo de innovaciones pedagógicas planteadas en este documento. En este sentido, el Ministerio de Educación está llevando adelante un proceso de trabajo con el área de infraestructura en vistas a realizar construcciones o readecuaciones de edificios ya existentes que se sostengan en una concepción de la experiencia de aprendizaje distinta.

Organización del trabajo docente

Los/las niños/as, adolescentes y jóvenes son alumnos/as de los maestros/as y profesores/as, pero fundamentalmente son alumnos/as de la institución del sistema educativo. Un aspecto central para configurar la enseñanza atendiendo a la trayectoria integral es la organización del trabajo colectivo de los/las docentes. Garantizar una condición institucional que propicie la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo docente será necesario para posibilitar cambios e innovaciones y modos de acompañar específicamente los momentos de pasaje y articulaciones, como así también el compromiso profesional con su gestión desde los diversos roles.

Formación docente

En el sentido de lo que se plantea en el apartado anterior, resulta también indudable que cualquier revisión y reestructuración del dispositivo escolar requiere considerar la formación de los/las docentes. Los supuestos que están en la base de la organización del sistema escolar están fuertemente arraigados, no sólo en las concepciones acerca de lo que es la escuela y en las prácticas de enseñanza sostenidas por los/las profesores/as, sino que también estructuran la propia formación inicial.

Sin pensar aún en cambios que implicarían poner en discusión algunas nociones didácticas sumamente arraigadas (como la noción de que exista una didáctica propia “del nivel”) es posible imaginar algunas instancias en las que los/las estudiantes de profesorado tengan oportunidad de reflexionar y conocer sobre las prácticas, propósitos y tradiciones de los otros niveles para los que no se están formando, niveles por los que el/la niño/a adolescente y joven transita a lo largo de su escolaridad. Esto podría formar parte tanto de la formación inicial como de las instancias de formación continua, y contribuiría a construir en los/las docentes una mirada más integral sobre los/las estudiantes, así como de la escolaridad obligatoria.

Vinculación con futuros espacios de aprendizaje

La escuela es el espacio donde se producen procesos de enseñanza y aprendizaje, la transmisión y apropiación de saberes significativos que sirven para la vida. Por medio de ella se aprende a procesar la información significativamen-

te a través del aprendizaje colectivo. Resulta ser un eje regulador, ordenador y organizador en la vida de los/las niños/as y adolescentes y un espacio de intercambio social, donde se construyen relaciones afectivas, que en muchas ocasiones perduran a lo largo del tiempo.

La finalización del secundario es un proceso crítico en cuanto a la reestructuración de la vida cotidiana de los/las jóvenes y adolescentes en sus vínculos. Supone un proceso de cambio, de readaptación, de acomodamiento subjetivo. De esta manera, el inicio de la transición al mundo adulto implicará considerar los estudios superiores y el mundo del trabajo. Será entonces el escenario que representa lo nuevo y desconocido.

Si lo que vendrá está vinculado con estos dos ámbitos, la escuela será un buen espacio para abordarlo desde la orientación vocacional acompañando la trayectoria de los estudiantes en los procesos de transición y en la toma de decisiones en su proyecto de vida. Cumple una función articuladora en el tránsito escuela - estudios superiores - mundo laboral.

La tarea de la articulación debe operar sobre los sujetos de un modo directo y personal. Y es con un marco de estabilidad institucional y de especificidad con una estrategia orgánica y constante como se debe abordar para facilitar la interacción de la escuela con la universidad y el mundo laboral.

No sólo se considera la articulación del Nivel Secundario con estudios de nivel superior, también se contempla la posibilidad de que en la escuela secundaria se adquieran conocimientos, habilidades y destrezas que mejoren las oportunidades laborales de los egresados. Por ejemplo, el INET elaboró la propuesta de Capacitación Laboral de Alcance Nacional (CLAN), que se basa en cursos que promueven conocimientos para la articulación con el mundo laboral y que otorgan certificación.

Realizar la orientación supone entonces considerar el contexto político, económico, social y cultural con el fin de no reproducir modelos que resulten obsoletos y de establecer propuestas orientadoras que aseguren la igualdad de oportunidades educativas y laborales.

CAPÍTULO 4

Un modelo de articulación centrado en acuerdos entre niveles

Aprendizaje a través de las “fronteras” de los niveles educativos

Para enriquecer el diálogo y la articulación entre niveles del sistema educativo, añadiéndoles riqueza sin que pierdan sus rasgos propios, es factible considerar algunos elementos sustantivos que puedan generar compromisos reales de trabajo compartido.

A continuación se proponen algunos elementos y ejes de trabajo para alcanzar acuerdos que cruzan la frontera de ciclos y niveles:

- Qué aprender y enseñar: áreas de construcción de saberes y desarrollo de capacidades más interesantes para fortalecer articulaciones y continuidades en cada tramo de edades.
- Cómo aprender y enseñar: las metodologías didácticas, los recursos y el tipo de configuración de los espacios de aprendizaje que resultarían más potentes.

Estos acuerdos proponen espacios de trabajo, miradas compartidas, abordajes de conjunto que entiendan al sistema educativo *como un todo* y procuren considerar especialmente algunos aprendizajes “de larga duración”, aprendizajes nodales en tanto propician el desarrollo de las capacidades y transforman parte de la experiencia cognitiva, afectiva y práctica de los sujetos de manera perdurable. Potenciar estos aprendizajes requiere condiciones de enseñanza que propicien experiencias escolares acumulativas, convergentes y recurrentes.

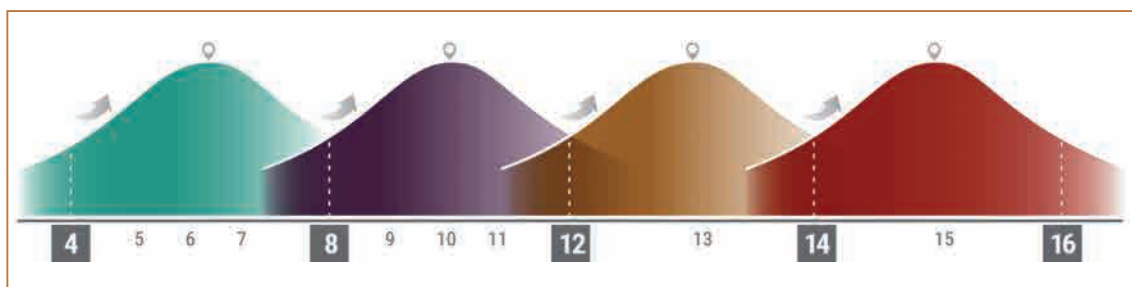
Atendiendo a las dificultades y desafíos que el tránsito por el sistema educativo les presenta a los/las niños/as, adolescentes y jóvenes de cada uno de los niveles y a las preocupaciones pedagógicas acerca de las discontinuidades que vivencian, se pone a disposición una variedad posible de **continuos de aprendizaje** para el diseño de una propuesta de enseñanza integrada.

Dichos continuos intentan condensar saberes y abordajes que buscan superar las fronteras disciplinares y orientan la toma de decisiones pedagógicas y didácticas ofreciendo otras condiciones de pasaje entre ciclos y niveles. Suponen aprendizajes de larga duración desde donde es posible generar condiciones para el desarrollo de las diversas capacidades identificadas en el Marco de Organización de los Aprendizajes (MOA). Refieren a procesos de aprendizaje y orientaciones en la enseñanza que deben pensarse como práctica sostenida, regular y armónica en la educación obligatoria.

Seguidamente se presentan algunas propuestas para cuatro agrupamientos vinculados a franjas etarias amplias: de 4 a 7, de 8 a 11, de 12 a 14, de 15 a 18 años. Cada bloque de continuos entrecruza los lineamientos y orientaciones de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), las seis capacidades del MOA y los indicadores de progresión de aprendizajes. El desarrollo concreto de la

propuesta de trabajo con continuos de aprendizaje tomará cuerpo en el marco de las definiciones curriculares jurisdiccionales, a través de una planificación situada que involucre al conjunto de los equipos institucionales.

En el siguiente apartado se caracterizan brevemente algunos continuos y se detallan los compromisos posibles interciclos o entre niveles necesarios para su puesta en marcha. Se trata de continuos dentro de una franja etaria o continuos entre dos franjas etarias pero no se presentan como continuos en la totalidad de la trayectoria escolar. Es importante destacar que estos aprendizajes se consolidan sólo en la medida que las propuestas de enseñanza, se sostengan en el tiempo.



4 a 7	8 a 11	12 a 14	15 a 18
-------	--------	---------	---------

CONTINUOS DE APRENDIZAJE

Entre inicial y primaria	Alfabetizarse para aprender	Aprender a jugar y jugar para aprender
Entre primero y segundo ciclo	Leer comprensivamente y escribir textos autónomamente	Diseñar procedimientos que resuelvan problemas
Entre primaria y secundaria	Construir modelos y representaciones	Trabajar autónomamente
Entre ciclo básico y ciclo superior	Diseñar e implementar proyectos colectivos	“Leer” el mundo y proyectar recorridos personales

Orientaciones para el trabajo pedagógico desde los continuos de aprendizaje

El desarrollo e implementación de los continuos que se presentan requieren la configuración de tramas y redes entre actores, tanto en cada una de las instituciones como entre instituciones de diferentes niveles educativos. Para ello será necesario el establecimiento de tiempos y espacios de trabajo comunes para construir acuerdos, diseñar proyectos y actividades en función de cada continuo. Esta propuesta es sostenible sólo si se organizan espacios de trabajo

entre diferentes actores: equipos de conducción, maestros de escuela, inter e intraciclos; entre profesores de la misma escuela, y entre maestros y profesores.

Ampliar y fortalecer la trama de la escuela con organizaciones sociales, vecinales y comunitarias es también una aspiración y necesidad para avanzar en la realización de los continuos mencionados.

Entre Inicial y Primaria

Alfabetizarse para aprender

La alfabetización es un proceso que demanda fuerte sinergia y redundancia de las intervenciones docentes centradas en situar a los estudiantes en prácticas sociales de lectura y escritura, favoreciendo experiencias que involucren desafíos cognitivos, lingüísticos y comunicativos. El aprendizaje de la lengua escrita es un proceso que significa un desafío importante, que se construye través de propuestas sostenidas de los docentes y en interacciones informales entre pares. La posibilidad de conocer textos de distinto formato y ampliar los usos del lenguaje oral y escrito forma parte de este proceso. La participación en conversaciones permite comparar opiniones diversas y complementarlas con información novedosa, extendiendo los tiempos de participación en una actividad compartida. La lectura en voz alta del docente, la reconstrucción en colaboración de cuentos y sucesos, la producción grupal de textos, la escritura de palabras, la descripción de las características de objetos constituyen parte de un repertorio de actividades para este período.

COMPROMISOS. Los dos niveles educativos, inicial y primario, acordarán la progresiva complejización y la frecuencia –no menor a tres veces por semana– de realización de actividades específicas para este continuo, que involucren situaciones comunicativas. Por ejemplo: conversaciones, prácticas de lectura, narraciones, escritura y escucha, la apreciación literaria, iniciación en la producción de textos escritos, libros y otros variados tipos de textos. También se incluirán en este conjunto de actividades a la lectura del / de la docente en voz alta, narraciones, adivinanzas, juegos con palabras y rimas, dando espacio progresivo a la propia lectura de los/las alumnos/as, para ellos/as y para sus compañeros/as.

La organización de bibliotecas institucionales y por grupo escolar sala/aula, la selección conjunta de textos y/o la construcción de criterios sobre recorridos o progresiones de lectura serán también objeto de acuerdo y trabajo entre instituciones.

Aprender a jugar y jugar para aprender

Aprender a jugar es un aprendizaje social que implica el desarrollo de capacidades afectivas, cognitivas y motrices. Requiere tiempos regulares de práctica con otros, para favorecer avances en la comprensión de las características de cada tipo de juego y de cada juego en particular. Juegos dramáticos, de construcción y con reglas convencionales implican desafíos, formas de organización grupal, y materiales característicos. Los juegos corporales resultan significativos para el aprendizaje de diversas acciones como correr, trepar y saltar

que impactan en el desarrollo motor. Las variaciones en la estructuración de las propuestas –juegos propuestos y guiados por el/la docente seleccionados como estrategia de enseñanza, y juegos iniciados y organizados por los niños– amplía el repertorio de alternativas y favorece la transferencia de aprendizajes y la autonomía. Las oportunidades de jugar con otros en este período promueven la transformación de los conocimientos y la flexibilidad en la resolución de problemas y en las relaciones interpersonales. La participación del docente como jugador experto oficia de sistema de apoyo para la organización de las situaciones de juego, la ampliación de los usos del lenguaje, la notación de puntajes y la recuperación de aprendizajes.

COMPROMISOS. Este continuo sostiene la presencia del juego en ambos niveles y entre ellos de manera semanal. En los dos niveles educativos es posible planificar oportunidades de juego como un continuo de experiencias con diferente nivel de estructuración. Los juegos propuestos por el docente implican una relación directa con áreas curriculares o recortes significativos, y por lo tanto su diseño se ajusta a las características de cada campo de conocimiento en diálogo con otras actividades de enseñanza. En cambio, los juegos creados por los niños revelan los saberes, los usos del lenguaje, los modos de relacionarse y de resolver problemas, que los niños espontáneamente reconstruyen. Las diferencias en la estructuración de las situaciones de juego permiten planificar propuestas variadas que habiliten el progreso en la autonomía, la planificación de la actividad y la resolución de problemas. En cualquier caso, la participación del docente como jugador experto y las variaciones en la conformación de los grupos enriquece este proceso.

La confección de un reservorio de juegos y materiales analizados didácticamente, puede constituir una referencia de consulta para docentes de los dos niveles, que permita planificar situaciones de juego variadas y progresivas que promuevan avances en la comprensión de reglas, el uso de materiales y la resolución de problemas.

Entre primero y segundo ciclo

Leer comprensivamente y escribir textos autónomamente

La formación de lectores autónomos es un propósito que se aborda a lo largo de la escuela primaria. En este sentido se provee a los alumnos las condiciones necesarias para que se asuman como lectores y escritores. La lectura y la escritura en la escuela primaria está orientada por diversos propósitos: leer para aprender, para hacer, para informarse, para averiguar un dato, para compartir con otro lo leído, por goce estético.

El trabajo con textos diversos (instructivos, literarios, novelas, cuentos, poesías entre otros) permite extender los horizontes vitales de los lectores y escritores e incita la reflexión acerca de su propia experiencia, ampliando la mirada y la comprensión de los otros.

El trabajo con textos no literarios, abordados desde las distintas áreas, atiende simultáneamente al aprendizaje de temas de estudio, y otros temas de interés de los estudiantes con el objeto de formarlos como lectores y productores de textos competentes. Esto implica la necesidad de trabajar sobre la

comprensión de las funciones de lectura y escritura para enfrentar los desafíos que demandan las particulares y diversas maneras de organizar y transmitir la información.

COMPROMISOS. Planificación conjunta de docentes de primero y segundo ciclo para el desarrollo de secuencias didácticas que permitan el trabajo sostenido con las prácticas de escritura y de lectura. Las propuestas podrán incluir el trabajo con bibliotecas, tanto del aula como de la institución, seguir un autor, leer, escuchar leer y comentar diversidad de obras literarias. Sostener lo iniciado en el primer ciclo y avanzar asegurando el acceso a la diversidad de autores, géneros y obras de extensión y complejidad creciente.

En relación con el trabajo con los textos no literarios es importante que en todas las áreas se continúe abordando diversidad de textos, desarrollando estrategias didácticas centradas en el aprovechamiento y la interpretación de la información que contienen. Se asume un trabajo pedagógico que ayude a generar el abordaje de los textos desde la información paratextual en el que se incluyan progresivamente textos con infografías, tablas y viñetas. Una forma de manifestar la comprensión es exponer lo aprendido a otros, y, hacer mapas conceptuales de los textos leídos. Reseñar y recomendar otras lecturas que les hayan gustado. Escribir pensando en quién es el lector y lo que se quiere decir. Someter a revisión grupal las producciones escritas bajo la consigna “¿Cómo mejoramos este texto?”.

Se sugiere dedicar a la lectura y escritura, a la reflexión e intercambio sobre lo leído –en todas las áreas del conocimiento– no menos de un 30% del tiempo disponible para cada espacio curricular. Asimismo se espera que en el continuo se promueva el trabajo con procesadores de texto y la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje y el avance hacia la autonomía lectora, pues estos aspectos se vuelven fundamentales para el ingreso y tránsito por la escuela secundaria.

Diseñar procedimientos que resuelvan problemas

Resolver problemas implica el desarrollo de la capacidad para analizar situaciones que en un comienzo no se conocen, recopilar datos, tomar decisiones, buscar respuestas, distintas estrategias, probar, equivocarse y volver a empezar. La situación planteada puede ser entonces problema para un grupo de alumnos y no para otro. Este abordaje permite la construcción de un pensamiento lógico que se consolida lentamente a partir de las propuestas docentes.

Diseñar procedimientos es un continuo de aprendizaje clave en toda la escolarización que cobra relevancia en la articulación entre ciclos del Nivel Primario, implica la oportunidad para desarrollar la capacidad de resolver problemas en situaciones concretas. Este continuo requiere que los docentes propongan situaciones donde el problema es lo central y la construcción conocimiento sobre qué hacer para resolverlo sea promovida y desarrollada en el proceso mismo de la indagación. Una situación genera un problema para un/a alumno/a cuando involucra un enigma, un desafío en el cual los conocimientos disponibles no son suficientes para dar una respuesta, pero son pertinentes para, a partir de ellos, diseñar estrategias de resolución que permitan establecer

nuevas relaciones. En este sentido, cuando un/a alumno/a resuelve problemas –matemáticos, técnicos, lingüísticos, etc.– debe elaborar hipótesis y conjeturas que serán contrastadas con sus pares, validadas o reformuladas, mejoradas y luego generalizadas.

COMPROMISOS. Este continuo sostiene la presencia, a lo largo de toda la escolarización, del diseño de procedimientos que resuelvan problemas de distinto tipo y asociados a diferentes áreas del saber, aunque hace especial hincapié en la articulación entre el primero y el segundo ciclo de la Educación Primaria.

Implica el diseño de secuencias didácticas con actividades que problematizan los conocimientos de los/las alumnos/as. En este sentido convendrá gestionar estas clases fortaleciendo la autonomía de los alumnos/as y brindando la oportunidad de explicitar y sistematizar lo producido. Es interesante disponer de espacios de encuentro entre docentes de ambos ciclos para la elaboración conjunta de secuencias problematizadoras que aumenten su complejidad gradualmente a partir del reconocimiento de las características distintivas y particulares de cada grupo de estudiantes.

Entre primaria y secundaria

Construir modelos y representaciones

El mundo social, natural y tecnológico no puede comprenderse cabalmente sin contar con un conjunto de herramientas simbólicas que permitan analizar algunos de sus aspectos estáticos y dinámicos, y formular representaciones mentales de ellos sobre las que luego se puede razonar. Este continuo se organiza a partir de los sistemas de representación que incluyen los gráficos, las maquetas, los esquemas, los programas, las fórmulas, que median y materializan la interacción entre la mente y el mundo cuya construcción y manipulación desarrolla una serie de habilidades convergentes de abstracción y operacionabilidad. El diseño y ejecución de representaciones a su vez puede apoyarse en una serie de herramientas matemáticas y tecnológicas para establecer simulaciones y anticipaciones de procesos, a través de la convergencia de la lógica y la programación. La modelización y la representación del pensamiento (visual thinking) configura nuevos escenarios de aprendizaje y enseñanza, que aúnan trabajo colaborativo y la reflexión crítica a través de la detección y corrección de errores de los procedimientos propios y ajenos, el desarrollo del pensamiento y el fortalecimiento de la confianza en las propias capacidades.

COMPROMISOS. El compromiso de construir modelos del mundo que nos rodea y de elaborar representaciones que permiten dar cuenta de lo que pensamos y hacemos requiere de un trabajo docente planificado y cohesivo entre los últimos años de la primaria y los primeros de la secundaria en distintas áreas de conocimiento, para permitir a los estudiantes ampliar el repertorio de representaciones y modelos, prestando atención a los conceptos de escalas de tamaño y tiempo, representación de sistemas, partes y relaciones a través de esquemas y gráficos, representación de acciones secuenciales como programas de computación, representación de rasgos de procesos naturales, sociales

y técnicos a partir de las herramientas matemáticas en formatos de tablas, curvas, gráficas, estadísticas, que progresivamente incorporen más aspectos de la realidad y representaciones más interesantes en cada uno de los alumnos.

Trabajar autónomamente

En este continuo se propone la formación de los procesos personales y grupales que permiten anticipar y organizar las tareas del estudiante para el logro creciente de la autonomía.

Para alcanzar niveles cada vez más altos de trabajo autónomo frente a los propios procesos de aprendizaje, es necesario que los alumnos encuentren en su tránsito por la escuela primaria y secundaria herramientas que les permitan formarse como estudiantes competentes, críticos e informados. La capacidad de aprender a aprender se construye paulatinamente sobre el trabajo pedagógico sostenido en este sentido. El acompañamiento por parte de docentes y profesores, así como el ofrecimiento de técnicas de estudio y diversas estrategias, será fundamental para que los alumnos logren asumir con responsabilidad creciente ciertas prácticas y actitudes que favorezcan un buen desempeño en la escuela y les permitan reflexionar sobre sus logros y dificultades. Algunas de las tareas a promover serán: fijarse objetivos, distribuir tiempos, armar agendas, organizar sus materiales de trabajo y estudio, desarrollo de un plan de trabajo personal a la manera de caja de recursos para un buen desempeño.

COMPROMISOS. Este continuo requerirá acuerdos, encuentros y el seguimiento sistemático por parte de los docentes y de las instituciones involucradas ya que se piensa como el espacio privilegiado para trabajar el proceso de articulación entre el Nivel Primario y el Nivel Secundario. En este sentido, se trata de volver contenido de enseñanza no sólo la constitución de los alumnos en estudiantes más autónomos sino también el conocimiento de la institución de pasaje, su régimen académico, la normativa, los requisitos para la aprobación y las instancias y perfiles pedagógicos tutoriales que podrán acompañar la trayectoria educativa de los alumnos.

En relación con la formación como estudiantes competentes, se deberán organizar institucionalmente tiempos semanales para el trabajo pedagógico con todo el grupo de estudiantes y un tiempo específico para alumnos que requieran un acompañamiento singular. Por ejemplo, podrán organizarse aulas por áreas entre profesores y maestros, con grupos conformados por alumnos de los distintos años involucrados (los agrupamientos aquí estarán en función de la necesidad de repasar, revisar contenidos, volver a aprender algún tema, etc.), tutorías y otras estrategias que se dispongan en el mismo sentido.

Entre ciclo básico y ciclo superior

Leer el mundo y proyectar recorridos personales

La lectura del mundo implica la construcción de una mirada cada vez menos ingenua ante los fenómenos de la vida social que incorpora el análisis desde distintas dimensiones. Hace foco en el desarrollo de la capacidad de juicio crítico a partir de la elaboración de interpretaciones multicausales y multiescalares

cada vez más complejas, plurales y ricas, así como también en la identificación de causas y consecuencias propias de la acción humana sobre el mundo.

La lectura del mundo se complementará y enlazará con un trabajo orientado al conocimiento y desarrollo personal. El recorrido de una historia propia, atravesada por identificaciones, con personas significativas del entorno, permitirá ir construyendo una identidad que se lleva a cabo en la interacción con otros y que posibilita reconocerse y hacerse cargo de manera creciente de decisiones y elecciones. La posibilidad de proyectarse en un contexto complejo, analizando deseos, obstáculos y oportunidades será objeto de trabajo en este continuo, como así también la generación de inquietudes, intereses acerca de las distintas áreas del conocimiento y del mundo laboral.

El objetivo pedagógico del continuo está orientado a lograr una futura inserción activa, problematizadora y transformadora por parte del alumno en la vida social.

COMPROMISOS. A nivel institucional se espera que se generen situaciones de enseñanza en las que los estudiantes tengan oportunidad de resolver problemas, contextualizar, relacionar distintos planos de la vida social, identificar diferentes sujetos e intereses en juego, reconocer cambios y permanencias, identificar múltiples causas y consecuencias, así como avanzar en la elaboración de explicaciones multicausales. El equipo docente contemplará la utilización de variadas fuentes de información, colaborará aportando elementos que faciliten la comprensión, e implementará estrategias orientadas a promover el debate fundado en argumentaciones y contraargumentaciones, así como la valoración de las diversas formas de participación e intervención en la comunidad.

La participación, el intercambio y el debate de ideas contribuirán a la construcción de la capacidad de juicio crítico indispensable para el autoconocimiento y el de la sociedad, así como para el ejercicio responsable de la vida con otros y en comunidad.

Podrán diseñarse actividades que provoquen análisis y debates en torno a situaciones ético-dilemáticas de la vida social, como así también espacios para la orientación vocacional que inviten a los estudiantes a reflexionar y ampliar sus conocimientos acerca de posibles itinerarios profesionales y ocupacionales futuros. En el último año de la escuela secundaria se podrán diseñar, en conjunto con los estudiantes, planes de acción que contemplen búsquedas de carreras, visitas a instituciones de nivel superior y entrevistas a profesionales.

Diseñar e implementar proyectos colectivos

Desde este continuo se trabaja sobre el desarrollo de la capacidad de en- tablar compromisos y asumir responsabilidades. La participación en el planeamiento y ejecución de proyectos sociocomunitarios solidarios constituyen oportunidades convocantes para los estudiantes, en las que ponen en juego sus conocimientos y capacidades al servicio de la comunidad. Son propuestas pedagógicas que se orientan a la integración de saberes, la comprensión de problemas del mundo contemporáneo y la construcción de compromiso social en contextos de atención a problemas reales, de reflexión sobre la práctica solidaria y el desarrollo de habilidades para la ciudadanía y el trabajo con otros.

En tanto este tipo de actividades se sustentan en la identificación de los distintos actores involucrados, potencian una lectura desde múltiples perspectivas. La representación compleja de situaciones relevantes a ser atendidas guía la planificación de respuestas acordes y ajustadas a las características de cada contexto. Asimismo, los proyectos demandan formas de pensar organizadas y dirigidas hacia una meta, la selección de recursos necesarios y de criterios para la ejecución.

COMPROMISOS. Este continuo se sostiene en la construcción y actualización de lazos desde las escuelas con distintas organizaciones, instituciones y referentes de la comunidad, para el relevamiento de potenciales espacios que permitan el diseño e implementación de proyectos colectivos. Construir una base de datos conjunta a partir del relevamiento realizado, acordar un esquema básico para el diseño e implementación de proyectos, organizar criterios para la evaluación de los trabajos realizados, planificar muestras para que los alumnos presenten sus proyectos, son algunos de los compromisos que este continuo puede implicar. Por otra parte, es una oportunidad para incluir a las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de la comunicación y el trabajo en red. La planificación de proyectos puede realizarse dentro de cada grupo y también entre grupos del mismo ciclo y entre ciclos. En este contexto de trabajo compartido, la conectividad puede permitir la conformación de comunidades de aprendizaje entre los grupos escolares y entre los profesionales involucrados dentro y más allá de la escuela, amplificando cada experiencia puntual y construyendo conocimiento de referencia para nuevos proyectos.

BIBLIOGRAFÍA

- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata, 6ª ed.
- Ministerio de Educación (2012). *Criterios para pensar la propuesta pedagógica de una escuela que amplía su jornada*, Serie más tiempo mejor escuela. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación (2016a). *Marco Nacional para la integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades* (versión en discusión en el marco de la Red Federal para la Mejora de los Aprendizajes).
- Ministerio de Educación (2016b). *Marco para la Organización de los Aprendizajes* (versión en discusión en el marco de la Red Federal para la Mejora de los Aprendizajes).
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (2005). *Fondos de conocimiento: teorización de prácticas en el hogar, comunidades y salas de clases*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perkins, D. (2003). *¿Cómo hacer visible el pensamiento?* Disponible en <https://goo.gl/DFqYGr> [última consulta: 05/12/2017].
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós
- Terigi, F. (2007). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Trabajo presentado en III Foro Latinoamericano de Educación “Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”. Disponible en <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf> [última consulta: 05/12/2017].
- Terigi, F. (2015). *La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo escolar tradicional*. Buenos Aires: SITEAL. Serie Diálogos del SITEAL. Disponible en http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_dialogo_flavia_terigi_v2.pdf [última consulta: 05/12/2017]
- Tishman, S. y Palmer, P. (2005). “Pensamiento visible”. En Leadership Compass. Disponible en http://vidarte.weebly.com/uploads/5/1/5/4/5154246/pensamiento_visible.pdf [última consulta: 05/12/2017].

Handwriting practice area consisting of 20 horizontal dotted lines.

