



**CAPACITACIÓN EN SERVICIO:
"Hacia una gestión situada del Ciclo Orientado...
Nuevas miradas de los contextos de producción curricular"**

**DESTINADA A DIRECTIVOS Y DOCENTES DE INSTITUCIONES DE LA EDUCACION SECUNDARIA Y DE
INSTITUTOS SUPERIORES QUE FORMAN DOCENTES PARA EL NIVEL**

CLASE 2

Contextos de la producción curricular del Ciclo Orientado.

Presentación

Si revisamos el contexto general de la función educativa, es posible advertir que son múltiples las problemáticas a considerar y atender. La universalización de la Educación Secundaria trae consigo el ingreso de "masas" de jóvenes de procedencias múltiples, con experiencias culturales y trayectorias escolares diferentes. Por otro lado, nos enfrentamos a la pérdida de sentido referencial de la educación como función de transmisión del legado cultural, especialmente en el ámbito de la Educación Secundaria. En este sentido, Inés Dussel apunta:

"En los últimos años se han formulado críticas al sentido de la escuela media, entre las que se destacan la denuncia de la tendencia a la fragmentación o balcanización de sus asignaturas (Hargreaves, 1996); la disociación de la cultura y la ciencia contemporáneas, así como de los requerimientos de la vida laboral; la escasa consideración de la cultura y la voz juveniles, y la supervivencia de viejos modelos institucionales.

Esta crisis, transformación o "pérdida del sentido" (Braslavsky, 1999a) de la escuela media ha llevado a que actualmente se estén considerando en diversos países del área reformas más o menos drásticas del nivel, que abarcan desde transformar la estructura de la oferta educativa y reorganizarla como el último nivel de la escolaridad básica, hasta la elaboración de nuevos parámetros curriculares y programas de cambio organizacional.¹"

¹ Dussel, I. (2001). La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas. En C. Braslavsky, I. Dussel y P. Scalliter (Eds.), *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, Experiencias y Propuestas.*

Introducción

En la primera clase, abordamos cuestiones atinentes a los sujetos de la enseñanza: la producción de subjetividad en las instituciones, los códigos y prácticas de los jóvenes y algunas referencias al cambio curricular, en el marco del *Encuadre General de la Educación Secundaria Versión Definitiva 2011- 2015* . Nuestra intención fue acercarlos diferentes voces en entrevistas y textos que ayudaran a pensar en las formas de circulación, producción y apropiación de saberes propias de los sujetos jóvenes.

En esta segunda clase, abordaremos las innovaciones pedagógicas que propone el Cíclo Orientado, focalizando la organización, dinámicas y especificidades de las diferentes Orientaciones. Nos proponemos reflexionar y redefinir los contextos en que se especifica el diseño curricular - la institución y las propuestas de enseñanza- con **directa referencia a las Orientaciones -por las que ya haya optado la escuela, o bien por las que podría optar en 2012-** en un trabajo conjunto de producción de propuestas formativas. Las actividades y lecturas se orientan en ese sentido y ponen el acento en el trabajo colaborativo de los profesores.

ACTIVIDADES

Actividad 1. Aproximaciones al concepto de currículum

La escuela es una institución social creada para organizar la trasmisión cultural a las nuevas generaciones. Es un dispositivo, en tanto posee formas y prácticas específicas y en cuanto intenta modificar algo de los otros. Para lograr esa transformación y alcanzar sus fines de trasmisión, organiza un recorte cultural y una manera “didáctica” de ofrecerlo: el currículum, que se traduce en el cotidiano escolar en el programa y se reorganiza a su vez en las planificaciones de los docentes.

El “peso” del currículum es tal que sin él se hace difícil pensar la escuela, porque la trasmisión organizada y sistematizada es su mandato fundante. Claro que no el único en estos tiempos. En la actualidad, se entrecruzan otros mandatos que nos obligan a pensar a los destinatarios del currículum, a las formas de ejercer la tarea y que nos conducen, finalmente, a revisar nuestros proyectos de enseñanza.

El currículum traduce un recorte cultural, define qué enseñar, cómo y a quiénes, en un momento dado. Pero en la escuela también se enseñan o se dejan de enseñar otras prácticas y otros

Oficina Internacional de Educación (pp. 10-23). Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay. Ginebra Disponible en http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docentes_educacion_secundaria_AL_ines_dussel.pdf Recuperado el 10 de agosto de 2011.

saberes, no siempre organizados ni intencionales. Este recorte y estas otras formas del currículum no son inmutables, férreos o universales, sino que requieren de actualizaciones, revisiones y negociaciones.

“No queremos plantear que la escuela debe celebrar indiscriminadamente o exclusivamente las culturas juveniles, pero sí que debe tomarlas en cuenta por motivos pedagógicos (la noción de un sujeto que aprende a partir de su cultura de referencia), culturales (representar y poner en cuestión los saberes contemporáneos) y políticos (presentar perspectivas variadas y democráticas)” (p.20)².

Decíamos en la Introducción que en esta clase abordaremos aquellas cuestiones referidas al currículum y a la producción curricular institucional: las propuestas formativas. El itinerario que les proponemos para esta clase se inicia con la voz de la Especialista Nora Alterman³, quien nos acerca a algunas perspectivas sobre el currículum, desde sus definiciones polisémicas y las caracterizaciones que ha tenido en los últimos años, como así también a la necesidad de generar propuestas integradas e institucionales a partir de acuerdos surgidos del trabajo en equipo.

Para resolver la próxima actividad, será necesario recurrir a materiales que están compilados en el DVD

- ✚ **Compartan la entrevista de Nora Alterman. Identifiquen (por consenso) tres aspectos relevantes en relación con el currículum, la selección cultural y los proyectos curriculares institucionales.**

- ✚ **Discutan y respondan si las situaciones que les presentamos a continuación constituyen currículum y fundamenten sus opiniones⁴:**

1. ...“hace una década, Mariano Narodowski escribió sobre el manejo de la disciplina escolar en las escuelas secundarias, y consideró que en realidad los alumnos secundarios aprenden, sobre todo, a especular: cuántas faltas me

² Dussel, I. (2001). *Obra citada*.

³ Mgter. Nora Alterman, docente de la Cátedra *Diseño y Desarrollo del Currículum*, de la Facultad de Filosofía y Humanidades

⁴ Dussel, I. (s/f) *EL CURRÍCULUM: APROXIMACIONES PARA DEFINIR QUÉ DEBE ENSEÑAR LA ESCUELA HOY*. (Versión preliminar) En Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Proyecto Explora – Pedagogía: La Escuela Argentina: Una Aventura entre Siglos*.

quedan disponibles para ausentarme, cuánta nota necesito para aprobar, cuántas amonestaciones puedo tener, entre otros aspectos (Narodowski, 1989). Esa especulación... según su investigación, estructura buena parte de los intercambios entre docentes y alumnos, y de los aprendizajes escolares que hacen los estudiantes..."(p.5).

2. ... "La idea del receso necesario entre clase y clase surgió varias décadas después de que se organizaran las escuelas en formas parecidas a las que las conocemos hoy. Fue alrededor de 1870 que supervisores y directores de escuela empezaron a plantear que era necesario quebrar el continuum de clases para introducir un espacio de descanso y recreación en el marco de la jornada de niños y niñas. A su vez, empezó a plantearse que ese recreo debía tener lugar en un patio de juegos que había que diseñar y estructurar cuidadosamente, para que todas las experiencias que tenían lugar en él fueran de una orientación adecuada. El patio había sido una innovación de la década de 1820; hasta ese momento, los niños jugaban en la calle, y no había un perímetro escolar claramente delimitado (situación que subsiste en algunas escuelas de poblaciones pequeñas, donde los chicos juegan en la calle o en el espacio abierto que rodea a la escuela). En aquel momento, se pensó que había que organizar un espacio para el juego, ya que era allí donde afloraba la verdadera naturaleza de los niños, y donde debían identificarse conductas desviadas o inmorales..."(p.5).

✚ Produzcan un texto breve de no más de 3 carillas, dando cuenta de las conclusiones a las que arribaron.

En esta primera actividad de la Clase 2, intentamos trabajar a partir de la noción de currículum desde los aportes de especialistas, hacia la reflexión sobre lo que la escuela enseña, prescripto o no, regulado u oculto.

Para cerrar este tramo del recorrido, compartimos con ustedes algunas cuestiones que interrogan sobre la justicia y la igualdad curricular, y los invitamos a seguir trabajando...

"¿Cómo producir, entonces, un trabajo sobre el currículum que no lo subestime, pero que tampoco pretenda que ese trabajo produzca aquello que no puede hacer? ¿Cómo hacerle lugar a la realidad de cada contexto y de cada institución, sin perder de vista que hay parámetros que deben ser comunes, si queremos plantearnos un horizonte de justicia y un sistema educativo más integrado e igualitario?"⁵

⁵ Dussel, I. (s/f) *EL CURRÍCULUM: APROXIMACIONES PARA DEFINIR QUÉ DEBE ENSEÑAR LA ESCUELA HOY.* (Versión preliminar) En Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Proyecto Explora – Pedagogía: La Escuela Argentina: Una Aventura entre Siglos* (p.3).

Actividad 2. El currículum contextualizado en las Orientaciones del Ciclo

Una de las cuestiones más relevantes de la primera clase fue la reflexión sobre cómo hacer significativo y relevante el saber escolar en función de los intereses, expectativas y necesidades de los jóvenes. ¿Cómo se plasman éstos en el Diseño Curricular Jurisdiccional a partir de las diferentes Orientaciones que intentan recoger esas actualizaciones y dar respuestas formativas a los jóvenes en esta etapa de su escolarización?

Esto que venimos afirmando tiene fundamentos en documentos y regulaciones tales como la Resolución n° 84/09 Anexo 1 del CFE: **Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria**, que en su texto expresa:

“Finalidades de la educación secundaria

*2.4 Una formación relevante para que todos tengan múltiples oportunidades para apropiarse del acervo cultural social, de sus modos de construcción, de sus vínculos con la vida de las sociedades y con el futuro, a través de experiencias educativas que propongan articulaciones entre lo particular y lo general, entre lo local y lo universal” (p.5).
(...)*

“3.3 La organización de su oferta

3.3.1 La propuesta educativa del nivel

25. Una escuela secundaria a la que los estudiantes deseen asistir, por el valor de lo que en ella ocurre para su presente y su futuro, en muchos sentidos incierto o no controlable en exclusividad desde la oferta educativa, exige revisar el tipo de experiencia de formación y socialización que hoy se ofrece y diseñar nuevas alternativas.

26. El criterio de justicia que significa ampliar la obligatoriedad a la secundaria implica democratizar los saberes, reconocer de modo incluyente las diferentes historias, trayectorias, oportunidades culturales a las que adolescentes y jóvenes han podido acceder, usos sociales, nuevos saberes de los que ellos son portadores, e intervenir sobre ellas sin producir exclusiones o estigmatizaciones de ninguna naturaleza.

27. El currículum en su complejidad trasciende el listado de asignaturas, los contenidos que en ellas se incluyen, las cargas horarias, regula la escolarización de adolescentes y jóvenes, y el trabajo docente, define el ritmo y forma del trabajo escolar.

28. Es por esto que repensar la enseñanza exige considerar los saberes a ser transmitidos en el presente, la relación que promueven esos saberes y los diferentes itinerarios entendidos como recorridos de trabajo con el conocimiento, las diferentes formas posibles de agrupamiento de los estudiantes y la evaluación, en un proceso de mejora de la enseñanza en la escuela secundaria (p.10)”.

 **Lean la Fundamentación de la/s Orientación/es ya adoptadas por su Escuela o que se piensa implementar en 2012, en el respectivo Diseño Curricular (Tomos 3 a 15).**

Los Tomos 3 a 15, correspondientes a las distintas Orientaciones, están disponibles en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Tomos.html>

- ✚ Identifiquen al menos 3 temáticas relevantes para los jóvenes que estén contempladas en dicha Fundamentación y listen también las que ustedes consideren que pudiendo ser abordadas desde el Campo de Formación Específica se encuentran ausentes en ese Diseño Curricular. Incorpórenlas al texto que vienen produciendo.

Actividad 3. Primeros ensayos de producción curricular: la Propuesta Formativa

El currículum se especifica, define o puntualiza en proyectos formativos, sean éstos institucionales o de aula. En ellos, instituciones y docentes traducen los lineamientos y recortes del Diseño Curricular Jurisdiccional en actividades de enseñanza temporalizadas y contextualizadas, en proyectos institucionales, planificaciones y programas. ¿Cómo se realiza el “recorte”, selección, secuenciación y organización de los saberes?

- ✚ Los invitamos a revisar el artículo de Nora Alterman *Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula*⁶,

La producción del currículum institucional y áulico implica, en este momento, incorporar las innovaciones y desafíos que plantea el Ciclo Orientado y las prácticas que de ellos se derivan: *prácticas curriculares* (programas y proyectos), *prácticas didácticas* (de enseñanza y evaluativas) y *prácticas metacognitivas* (reflexión sobre las prácticas que produce nuevos aprendizajes), entre otras.

Cecilia Braslavsky, en su artículo *Diez Factores para una Educación de Calidad para todos en el Siglo XXI*⁷ plantea, en el ítem 1.7. **El currículum en todos sus niveles**, algunas cuestiones a considerar al momento de pensar la producción de proyectos formativos institucionales y de aula:

“El currículum en tanto que documento que orienta el contrato entre las escuelas, las sociedades y el estado, y en tanto que orientaciones incorporadas por los profesores, es un elemento relevante para definir la pertinencia de la educación, en

⁶ Alterman, N. (2008). *Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula*. Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. **trabajado en el Curso “Hacia una gestión situada...Una mirada crítica al Currículo de Educación Secundaria desde el Ciclo Básico”, realizado en el año 2010.** Disponible en http://www.me.gov.ar/fopie/docs/gestion_escolar.zip (abrir Documento curricular. pdf.)

⁷ Braslavsky, C. (2006). Diez Factores para una Educación de Calidad para todos en el Siglo XXI. En *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4, N° 2e. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf> Recuperado el 10 de agosto de 2011

particular a través de tres aspectos, que podrían denominarse sus básicos estructurales, disciplinares y cotidianos" (p.10).

Revisemos estos básicos a fin de promover nuevas lecturas del currículum del Ciclo Orientado.

*"Los **básicos disciplinares** tienen que ver con la orientación en cada una de las disciplinas. La educación es de calidad cuando cada disciplina tiene un foco claro y pertinente. En lengua ese foco es la comunicación y la metacognición. En formación ética y ciudadana y en religión es cultivar la dignidad, la diversidad y la solidaridad. En matemática la organización y la presentación de información y la "modelización" de la realidad ocupan un espacio cada vez mayor. En ciencias sociales el desafío es comprender para emprender en común, contribuyendo así a ofrecer elementos para que los sujetos en el mundo construyan aquella narración de su historia y capacidad de proyección a las que se hacía referencia en el primer apartado. En tecnología se avanza cuando se propone aprender a utilizar para innovar y en ciencias naturales cuando se logra comprender para conservar y convivir con la naturaleza a través del desarrollo sustentable.*

*Pero, además, y por último, podría hacerse referencia también a algo así como los **básicos cotidianos del currículo** asumido por los profesores; y que a veces no está priorizado en los currículos oficiales. Leer un libro completo por semana es mucho más importante que estar tratando la unidad pertinente del programa de estudios. Si los jóvenes y los niños leen un libro por semana del tamaño y del nivel adecuado seguramente van a aprender a comprender mucho mejor que si saben las declinaciones de todas las conjugaciones. José Saramago, Premio Nobel de Literatura, es hijo de padres analfabetos. Cuando le preguntaron cómo aprendió a leer y cómo llegó a recibir un Premio Nobel, el contó la historia de quien le interesó por la lectura y después dijo algo maravilloso: "Me puse a leer, a leer, a leer y no entendía nada". Se le preguntó: "Pero qué le hacía seguir leyendo", y él respondió: "El problema no podía estar en los libros, había tantos que el problema tenía que estar en mí. Yo tenía que poder entender." ¿Cómo se forma la emoción, que es lo que mueve, para que se quiera construir esa vinculación con los libros? Probablemente a través de una buena selección a partir de la estima para con los alumnos y del contagio de la propia pasión.*

El segundo básico cotidiano consiste en llevar a cabo una encuesta, procesarla e interpretarla. ¿Cómo se sabe si los alumnos saben contar o no saben contar? Haciéndolos contar, pero haciéndolos contar con sentido, que cuenten cosas, procesos, eventos y personas que les importen, que organicen la información que recogen, que la presenten, que la discutan y la enriquezcan.

El tercer básico cotidiano es estudiar un tema social emergente por mes. No importa si es un evento mundial, local, nacional o comunitario. Lo que importa es construir la sensibilidad por lo que ocurre. Aprender a hacerse preguntas, a buscar respuestas, a saber que hay más de una y que quienes tienen respuestas diferentes pueden dialogar y construir otras nuevas, más ricas.

El cuarto básico cotidiano es utilizar una tecnología moderna en un proyecto real. Puede ser Internet, pueden ser videos, puede ser un scanner, puede ser un programa de diseño, puede ser una radio. Pero de lo que se trata es de utilizarla activamente, y no sólo de percibirla pasivamente.

El quinto es asistir a un espectáculo audio visual acorde con la oferta comunitaria: ir al cine y discutir la película para entender los iconos una vez por mes, asistir juntos a una fiesta del pueblo y recordar su significado, reconstruirlo. Proponer un espectáculo por año a la comunidad, que sea de calidad y que tenga real presencia.

Pero es también imprescindible llevar a cabo una actividad solidaria y evaluarla. En todas las comunidades existen necesidades: de niños muy pequeños que no asisten a establecimientos educativos adecuados, de personas ancianas que no pueden trasladarse solas, de personas ciegas que necesitan que les lean o escriban o —mejor aún— que les enseñen a utilizar una técnica especial, de pueblos lejanos que están en guerra, de países enteros que sufren desastres naturales.

Por último identificar y resolver un problema propio de forma conjunta: los centros educativos casi siempre requieren alguna mejora. El barrio también. Los niños y los jóvenes quieren viajar, conocer. ¿Qué mejores ocasiones para aprender a planificar, llevar adelante un proyecto, evaluarlo y comunicarlo?

Entre los básicos cotidianos de los espacios que logran una educación de calidad para todos figuran desafíos cognitivos o mentales, prácticos y emocionales. Todos los niños y niñas de todos los centros educativos del mundo deberían todas las semanas identificar y jerarquizar conceptos, ideas e información; analizar y argumentar a favor y en contra de ellas; buscar evidencias para refutarlas o apoyarlas; presentar las ideas propias y ajenas usando evidencias; negociar conflictos y hacer “cosas” (pp. 93 a 95).

De la lectura de los “básicos disciplinares y cotidianos”, se desprende que éstos constituyen datos insoslayables al momento de diseñar propuestas de enseñanza, a la manera de una lista de cotejo a ser aplicada para evaluar los programas y proyectos escolares, **a fin de determinar si los aprendizajes que propiciamos son realmente significativos y relevantes.**

Antes de avanzar hacia la resolución de las consignas que les proponemos, es oportuno recordar las precisiones que se exponen en la Sección **Componentes de la Propuesta** del Diseño Curricular de cada una de las Orientaciones de la Educación Secundaria (Tomos 3 al 15).

“Un aprendizaje, como componente de la estructura del diseño curricular remite a los saberes fundamentales cuya apropiación la escuela debe garantizar a todos los estudiantes ya que, por su significatividad y relevancia, son centrales y necesarios para el pleno desarrollo de las potencialidades de adolescentes y jóvenes, su participación en la cultura y la inclusión social. En su condición de orientadores y organizadores de la enseñanza, actúan como referentes de la tarea docente pues son indicativos de las experiencias educativas que se han de propiciar para contribuir al desarrollo, fortalecimiento y ampliación de las posibilidades expresivas, cognitivas y sociales de los estudiantes.

Los aprendizajes involucran **contenidos** - conceptos, formas culturales, lenguajes, valores, destrezas, actitudes, procedimientos y prácticas- que se revisten de un sentido formativo específico, el cual colabora en el desarrollo de las diferentes capacidades previstas en las intencionalidades de la Educación Secundaria. Los contenidos se van graduando y complejizando a lo largo de los años que integran el Ciclo.

En este sentido, los aprendizajes - como componentes de la estructura curricular- permiten identificar los alcances esperados en la apropiación del contenido por parte

del estudiante, definidos en el marco de la interacción de los sujetos pedagógicos (estudiante y docente) entre sí y con los saberes, en contexto. Los contenidos involucrados en los aprendizajes esperados en cada espacio curricular deberán articularse para favorecer experiencias educativas, culturalmente situadas, que enriquezcan las trayectorias personales, escolares y sociales de los estudiantes. Al respecto cabe destacar que, si bien los aprendizajes y contenidos se presentan organizados en torno a ejes y subejos curriculares, su orden de presentación no implica una secuencia de desarrollo, ni su agrupamiento constituye una unidad didáctica. Será tarea del equipo docente diseñar la propuesta (unidades y secuencias didácticas) según las estructuras organizativas que se estimen más adecuadas” .

✚ Les proponemos, entonces, el siguiente ejercicio: **que cada docente participante complete el cuadro que aparece a continuación, a partir de:**

- Identificar **un básico disciplinar** de un espacio curricular del Ciclo Orientado del cual está a cargo (si la escuela está ya implementando la Orientación) o en el cual podría desempeñarse (cuando la escuela adopte la Orientación);

- analizar **los básicos cotidianos** enumerados en el artículo de Cecilia Braslavsky, identificar **uno** de los que aborda/abordaría en su práctica docente y describir brevemente de qué manera lo hace/podría hacerlo.

Espacio curricular	Básico disciplinar de la propuesta formativa	Básico cotidiano del currículo

Incluyan el cuadro completo, integrando los espacios curriculares de todos los cursantes en el texto a ser remitido al Tutor.

Actividad 4. Algunas aproximaciones a nuevas prácticas de enseñanza

El próximo ejercicio requiere una primera aproximación a la noción de trabajo en equipo de profesores como práctica transformadora. Citamos en este punto nuevamente el artículo de Braslavsky:

“1.5. El trabajo en equipo dentro de la escuela y de los sistemas educativos

En América latina existe una frase célebre: “cada maestrillo con su librillo”. Esa frase tiene sus orígenes en lo más antiguo de la tradición educativa, el

maestro individual que enseñaba a un alumno, ya sea en la antigüedad clásica como en los orígenes de la modernidad.

El pedagogo griego era un educador individual que tenía su estrategia para con su señor —alumno al que acompañaba a la casa de cada profesor especializado. Las ciudades francesas de siglo XVI contaban con un maestro que era convocado y al que cada alumno le pagaba por separado. Rousseau y Locke, cada uno por razones distintas, proponía un maestro preceptor, que llevara a cabo un trabajo individualizado para con el joven en proceso de formación.

Esa larga tradición se combinó con la tradición de la formación disciplinar en Francia, por ejemplo, donde el maestro estaba tan legitimado para su trabajo individual, que no podía ser visitado en clase por su Director, norma que por cierto existía por lo menos hasta mediados de la década de 1980; sino sólo por el inspector especializado en la disciplina del caso.

Cambiar esa tradición no es un desafío sencillo, pero es indispensable. En efecto, en este mundo de cambios acelerados, interdependencias crecientes, y conocimientos en constante evolución y reemplazo; nadie puede nada solo.

Las investigaciones empíricas que existen sobre el funcionamiento de la educación indican que las escuelas que logran construir una educación de calidad son escuelas en las cuales los adultos trabajan juntos; y que este trabajo conjunto se promueve más y mejor cuando también el sistema educativo como tal trabaja junto.

Las experiencias de desarrollo curricular compartido entre docentes de diferentes establecimientos, de reunión periódica de directores, de realización y devolución y diálogo de resultados de los operativos de evaluación a los establecimientos educativos y otra serie de ejemplos similares son también elocuentes. En síntesis: trabajar en equipo a todos o a cualquiera de los niveles posibles es —sin duda— una clave en el proceso de logro de una educación de calidad” (pp.91-92).

Algunas potencialidades del trabajo en equipo o en “comunidades de aprendizaje”⁸ se verifican en:

- La búsqueda colegiada a los problemas y desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje. En ellos un grupo de profesores participa analizando desde parámetros concretos (resultados de aprendizaje) las formas y gramáticas de los procesos de enseñanza (currículum institucional); promueve desarrollo curricular y didáctico desde percepciones y esquemas valorativos compartidos (centralidad de la enseñanza en los estudiantes/as; trabajo colaborativo; innovación permanente...).
- La incorporación de otros sujetos; la ampliación de la participación a la comunidad educativa: padres, instituciones del medio, docentes de la escuela, asesores,

⁸ Hearnreaves, A. (2008). El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. Entrevista realizada por Claudia Romero En *Propuesta Educativa* N° 27. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - Sede Argentina. Disponible en <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/entrevista.php?num=27> . Recuperado el 10 de agosto de 2011.


responsables de proyectos institucionales, etc., con el objeto de atender las necesidades de enseñanza y aprendizaje de manera más amplia.

"Efectivamente, no son una estrategia más entre un montón de estrategias. Construir una comunidad de aprendizaje profesional afecta la cultura de toda la escuela porque permite mostrar qué tanto te interesan tus alumnos, cuán interesado estás en tú como docente, qué tanto es apreciado tu trabajo por los otros, el interés de tus colegas por lo que estás haciendo con tus alumnos. Entonces la comunidad de aprendizaje es parte de la cultura informal tanto como del proceso formal de ser un docente. Los principales aportes de las comunidades de aprendizaje profesional al proceso de cambio son, en mi opinión, la focalización en el aprendizaje de los alumnos y el uso de evidencias para mejorar colectivamente las prácticas.

Sin embargo, estas comunidades no crecen por sí mismas, tienen que ser promovidas y sostenidas por dos condiciones importantes: una es el liderazgo a nivel de escuela y distrito, que las apoyen y creen tiempo para ellas. Y la otra es un sentido compartido de urgencia, un compromiso: sentir que hay un problema serio cuando los alumnos no aprenden y que se va a lidiar con eso" (Heargraves, 2008).⁹

Los equipos o comunidades se estructuran con base en valoraciones, trabajo y acuerdos. Estas tareas pueden ser:

- Prever formas de apoyo, especialmente a quienes tienen una situación más difícil (cursos más numerosos, o con más complejidades).
- Desarrollar una cultura evaluativa colectiva, no librada a las decisiones y percepciones individuales de cada profesor, y orientada a la utilización de las evaluaciones y pruebas y de la información general de la escuela para el análisis y la interpretación.
- Socializar los planes de trabajo de los profesores y asegurar que las programaciones sean comprensibles para los demás, mostrando el "mapa" de lo que pretende hacer y enseñar en el año. Este elemento será clave para que el equipo directivo pueda orientar y supervisar la coincidencia entre los temas priorizados, lo efectivamente enseñado y la coherencia de lo enseñado con lo evaluado.
- Identificar los temas de cada etapa (prueba diagnóstica, secuencia de enseñanza, análisis de resultados, criterios de promoción, etc.) y planificar formas de tratamiento para el conjunto del personal de la escuela.
- Reorganizar la institución para que el ciclo completo (y no cada año) funcione coordinada y secuencialmente, para posibilitar la continuidad de los procesos de aprendizaje de los alumnos de uno a otro año.
- Revisar y explicitar los criterios de organización de los grupos de clase y la asignación de los profesores.¹⁰

 **A partir de las consideraciones anteriores, les solicitamos que acuerden al menos 4 (cuatro) básicos cotidianos del currículo -presentes o no, en el artículo de**

⁹ El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. Entrevista a Andy Heargraves.

¹⁰ UNICEF (2010). Una escuela secundaria obligatoria para todos. Marco Teórico. Disponible en http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources_10848.htm Recuperado el 10 de agosto de 2011

Braslavsky- que podrían ser abordados desde todos los espacios curriculares en torno a los cuales han trabajado en la actividad 3. Estos acuerdos podrían partir de las posibles respuestas a ¿qué aprendizajes son imprescindibles en concordancia con las especificidades de la Orientación?; ¿qué formato/s – además de la asignatura / materia – se están abordando en este ciclo lectivo o se podrían abordar al momento de implementar la Orientación en 2012?; ¿con qué criterios y cómo evaluamos los aprendizajes de los estudiantes?, entre otras.

El producto de esta actividad es un único cuadro elaborado a partir de acuerdos institucionales.

Básicos cotidianos del currículo asumido por los profesores
1.
2.
3.
4.

Recapitulemos:

Sus instituciones comienzan a transitar un camino de cambios que no son sólo de contenidos, sino que plantean nuevas prácticas institucionales y de enseñanza. Este dispositivo de capacitación intentó ayudarlos a transitar ese camino, a manera de mapa, en un esfuerzo por volver a mirar a los jóvenes y sus prácticas culturales, el recorte cultural (currículum) que les ofrecemos, formas (acordadas) de ofrecer. Se trató también de una invitación a inaugurar otras maneras de trabajo pedagógico- en equipos- y a realizar ***Nuevas miradas de los contextos de producción curricular.***

En esta tarea de relectura pusimos en diálogo a especialistas, textos, jóvenes estudiantes...

Ninguna tarea educativa será exitosa si no están presentes (como decía Cecilia Braslavsky) *“muchos maestros y profesoras que logran enseñar bien en condiciones de adversidad. Las claves son dos: su profesionalismo y su fortaleza ética. Dicho en otros términos, además de valorarse a sí mismos y de sentirse valorados por la sociedad –o de ubicarse más allá de la necesidad de valoración social– tienen los valores de paz y justicia incorporados a su propia constelación moral y poseen recursos para obtener resultados en sus estudiantes. Desean y saben relacionarse con el contexto del que provienen sus alumnos y con ellos en tanto personas. Desean y saben seleccionar estrategias didácticas y materiales de aprendizaje y generar*

experiencias productivas, creativas y agradables. Se posicionan como modelos de vida, sin sobreactuaciones.

Son maestras y profesores que pueden conectarse con lo que sienten sus alumnos, que tienen valores fuertes y que pueden definirse como "luchadores"¹¹ (p.90).

Es en este sentido que cerramos la clase, redoblando la apuesta por los sentidos de nuestra función, intentando mirarla con claridad, justicia y responsabilidad y - esta vez en palabras de Philippe Meirieu - :

"Atender sus peticiones, someterse a sus necesidades, proponerle tan sólo aquello que tiene ganas de hacer y que ya es capaz de hacer, es arriesgarse a mantenerlo en un estado de dependencia, incluso en una vida vegetativa en la que, privado de exigencias, se dejará caer al nivel más bajo. La educación, entonces, se reduciría a la contemplación embobada de unas aptitudes que se despiertan; ratificaría todas las formas de desigualdad y dejaría a los "hombrecitos" completamente inermes, incapaces de entender lo que ocurre, privados de voluntad y prisioneros de sus caprichos y de toda clase de manipulaciones demagógicas."¹²

Muchas Gracias
Equipo de Gestión Curricular

Las entrevistas que forman parte de este dispositivo fueron generadas en el marco del Curso Integración de nuevos enfoques de culturas juveniles al desarrollo curricular. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación. Año 2009.

Bibliografía

Alterman, N. (2008). *Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula*. Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Braslavsky, C. (2006). Diez Factores para una Educación de Calidad para todos en el Siglo XXI . En *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4, N° 2e

Dussel, I. (2001). La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas. En C. Braslavsky, I. Dussel y P. Scaliter (Eds.), *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, Experiencias y Propuestas*. Oficina Internacional de Educación (pp. 10-23). Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay. Ginebra. Disponible en http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docentes_educacion_secundaria_AL_ines_dussel.pdf
Recuperado el 7 de marzo de 2011.

¹¹ Braslavsky, C. (2006). Diez Factores para una Educación de Calidad para todos en el Siglo XXI . En *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4, N° 2e Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf> Recuperado el 10 de agosto de 2011

¹² Meirieu, Ph. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona, España: Laertes.

Dussel, I. (2004 a) *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Disponible en

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf> Recuperado el 10 de agosto de 2011.

Dussel, I. (2004 b). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. En *Cuadernos de Pesquisa*, 34 (122), 305-335. San Pablo, Brasil. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22507.pdf> Recuperado el 10 de agosto de 2011.

Heargreaves, A. (2008). El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. Entrevista realizada por Claudia Romero En *Propuesta Educativa* N° 27. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - Sede Argentina. Disponible en <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/entrevista.php?num=27> . Recuperado el 10 de agosto de 2011.

Meirieu, Ph. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona, España: Laertes.

UNICEF (2010). *Una escuela secundaria obligatoria para todos. Marco Teórico*. Disponible en http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources_10848.htm Recuperado el 10 de agosto de 2011