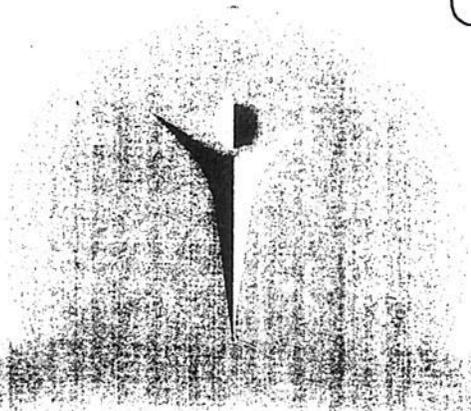
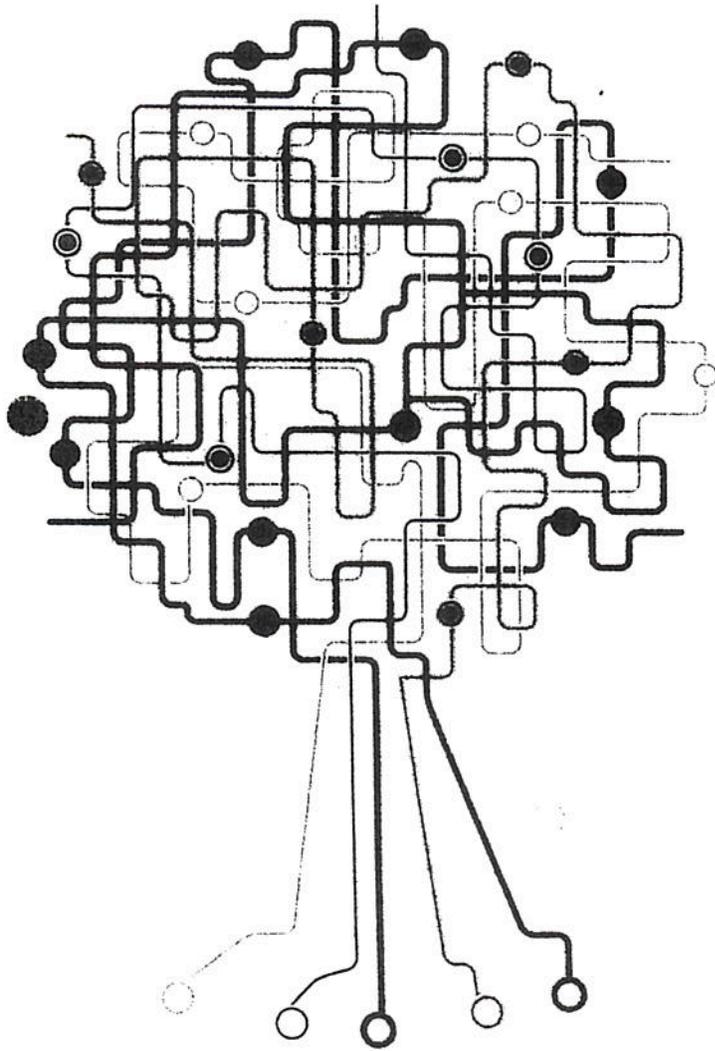


"y"

Cultura escolar y
Cultura familiar



Aportes para una discusión federal
Ministerio de Educación y Deportes de la Nación



Ministerio de Educación y Deportes
Presidencia de la Nación

Digitalizar este
documento.

Articulación y trayectorias integradas

Aportes para una discusión federal

PRESENTACIÓN

Este documento intenta poner 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.

La responsabilidad de gestionar y conducir el sistema implica considerar los **desafíos educativos** que la época actual plantea en relación con el 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, el ausentismo, la discontinuidad, los 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 Purmamarca, 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 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 tres 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 capítulo 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 tercer capítulo 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.

CAPÍTULO 1

UN SISTEMA ANTE LOS DESAFÍOS DEL PRESENTE

La constitución de los sistemas educativos y la conformación del modelo de la "escuela graduada" han sido 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. Este modelo de enseñanza está centrado en la regulación del tiempo y la distribución equitativa de conocimientos. La gradualidad organiza la escolaridad en fases que se corresponden con etapas de la vida y delimita una progresión estándar que debe ser recorrida por los alumnos a lo largo del tiempo. La simultaneidad implica que un solo maestro enseña 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 en 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 consideró "desviaciones" a todas las experiencias escolares que se alejaban de la norma. A su vez ofreció 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 para desarrollar las habilidades propias de la cultura.

Desde la Ley N° 1420, la educación ha sido 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.

Numerosos son los datos que muestran que la escuela ha perdido el monopolio de la construcción de significados. Hoy, muchos de los conocimientos que adquieren las niñas, niños, adolescentes o jóvenes para interactuar con el mundo no están provistos por la es-

cuela 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). 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.

A propósito de estas limitaciones se presentan aquí algunos datos que brindan información para analizar la eficiencia interna en el sistema educativo. Según la información que brindan los indicadores de desempeño (fuente: Relevamientos Anuales 2014 y 2015, DiNIEE, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación), 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). Esta información se podría leer como un indicador de inclusión, ya que podría ser una consecuencia de estrategias escolares de retención; de todos modos da cuenta de un problema a resolver. Los datos expuestos son consistentes también con los bajos niveles de promoción para el 1º/2º año¹ (75,2 %) y con el alto porcentaje de abandono interanual del mismo año (10,9 %).

Estos datos abonan la idea de revisar lo que acontece con los estudiantes en los primeros años de la Escuela Secundaria actual e invitan a revisar las propuestas, considerando, 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 curriculum 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.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 al determinar 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.

En el nivel primario, el 97,2 % de promoción, el 0,8 % de abandono y el 2,0 % de repitencia, dan cuenta de una mayor eficiencia interna en comparación con la Escuela Secundaria, aunque expresen también algunos pendientes.

Es claro también que la transición de la Escuela Primaria a la Escuela Secundaria supone cambios culturales y sociales, especialmente para las niñas, niños, adolescentes y jóvenes con menor tradición escolar, que no cuentan con los recursos materiales y simbólicos que requiere la escuela.

Los datos expuestos ¿implican que debemos renunciar a todo lo pensado y realizado? Claramente no. Es primordial en el campo pedagógico recuperar la iniciativa 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 relaciones interpersonales. Quienes cada año abren las puertas de la escuela y se disponen a enseñar el mundo son quienes más necesitan y desean

1 1º año en jurisdicciones con 5 años de ES; 2º año en jurisdicciones con 6 años de ES.

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 logrando construir un saber pedagógico que esté a la altura de nuestros días.

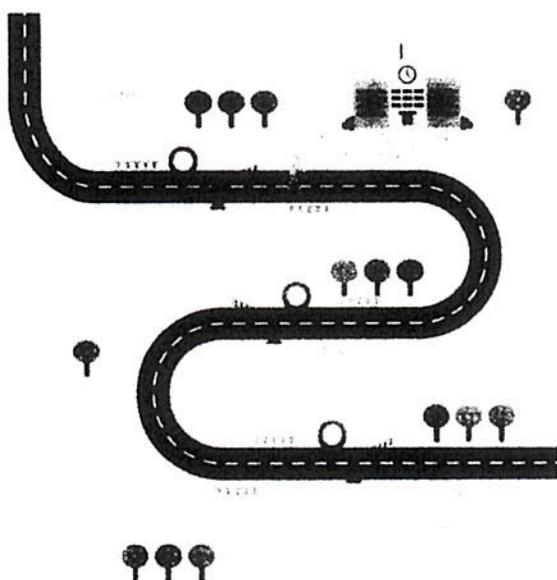
La escuela es una construcción histórica y por lo tanto puede ser reinventada, pero esas nuevas creaciones y estrategias siempre se juegan como rearticulaciones sobre la base de lenguajes o de experiencias disponibles que delimitan ciertos caminos. Entre lo deseable y lo posible también se enlaza lo 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 evidentemente es necesario realizar un trabajo de deconstrucción importante y relativizar 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, se asemeja a una carrera de obstáculos en la que se deben superar ciertos "niveles" antes de pasar al siguiente.



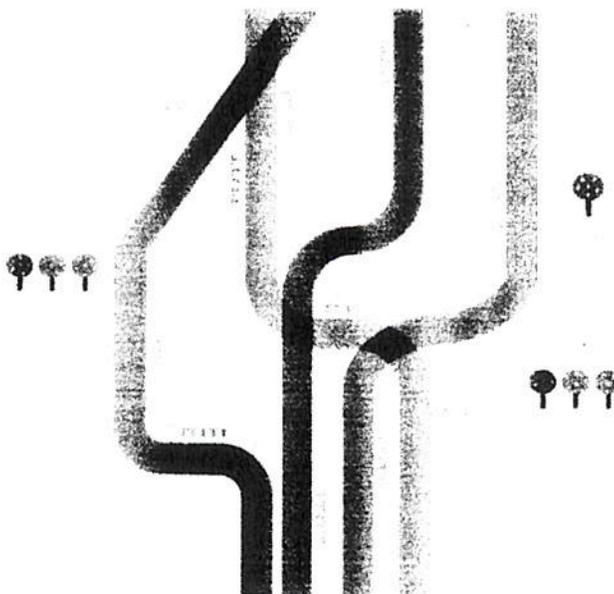
A partir de lo planteado en el capítulo anterior se considera oportuno habilitar un espacio de discusión sobre las condiciones pedagógicas que podría adoptar la escolarización, en el marco de la noción de **trayectoria escolar integrada**. Esto implica comenzar a imaginar una experiencia de aprendizaje superadora de la segmentación disciplinar y de la frágil articulación entre niveles, que jerarquice la construcción de continuidad 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 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 han definido seis capacidades centrales: Resolución de problemas, Pensamiento crítico, Aprender a aprender, Trabajo con otros, Comunicación y Compromiso y Responsabilidad.

Un asunto a discutir es cómo pensar el desarrollo progresivo de las capacidades.

- Una posibilidad sería pensarlo en su asociación con los grados/años de la escolaridad. En este caso (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 pensarlo por período etario.

Imaginar ciclos de aprendizajes por período de edad activa y 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 esta progresión en el interior de las relaciones entre capacidades y saberes. La concepción del desarrollo cognitivo por dominios colabora en el reconocimiento de las prácticas culturales, los usos de sistemas simbólicos, los estilos comunicativos y los campos 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 la construcción de un mapa de recorridos en la experiencia escolar. Un instrumento, a modo de mapa de recorrido, que pudiera hacer visible para cada estudiante, su familia y el conjunto de docentes involucrados, un estado de situación sobre los aprendizajes.

Con este marco, se propone recentrar la enseñanza 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. Se trata de asumir la responsabilidad pedagógica por los aprendizajes de los estudiantes más allá del año, ciclo, nivel y área, propiciando prácticas colectivas de acompañamiento y seguimiento a lo largo de la escolaridad obligatoria.

El trabajo pedagógico en torno al desarrollo progresivo de capacidades, en vinculación con contenidos de diversas áreas curriculares, genera mejores condiciones en 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 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 pueden ser tomados como insumos para configurar nuevos formatos escolares, atendiendo a distintas cuestiones:

- **Continuidad entre contextos educativo escolar y familiar/comunitario.**

La aproximación de los "fondos de conocimiento" (Moll y otros, 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, conocimientos y 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, con el fin de 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: escuelas no graduadas (Santa Fe), propuestas cicladas (Río Negro), plurigrado en el ámbito rural (Catamarca, Misiones), salas multiedad (diversas jurisdicciones), grados de aceleración y nivelación (CABA, Buenos Aires), 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 Zero,² son referencias que organizaron propuestas pedagógicas bajo dicha premisa.

² Para ampliar ver Perkins (2003) y Tishman y Palmer (2005).

Para las Escuelas Comprehensivas, 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. Dentro de 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 un conjunto de rutinas de pensamiento para implementar 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. Los estudios sobre interdisciplinariedad y ciudadanía global avanzan en la construcción de un conocimiento teórico que busca flexibilizar el pensamiento y la toma de decisiones, reconociendo las distintas perspectivas involucradas en cualquier situación.

Interdisciplinariedad e integración de contenidos.

Desde las ideas en torno al "aprendizaje pleno" o "aprendizaje integrado" (Perkins, 2010) es posible plantear que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se vuelven más significativos 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.

Los principios del "aprendizaje pleno" o "aprendizaje integrado" subrayan:

- la integración de contenidos y saberes a experiencias reales;
- la participación y disfrute de las y 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 percibe 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 desprecie 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 interdisciplinario sería promover *tareas integradoras* en el aula. Es decir, tareas que propongan al estudiante varias formas de organizar su aprendizaje a partir de situaciones problemáticas estructuradas mediante preguntas o problemas relevantes.³

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, hábitos que suponen pensamiento, invención e iniciativa para aplicar las capacidades a las nuevas aspiraciones.⁴ 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 crea un deseo de crecimiento continuado y proporciona los medios para hacer efectivo el deseo. Todo proceso educativo debe involucrarse en la generación de condiciones que les 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.

3 Extraído del documento "Aprendizaje Integrado" de la Dirección Nacional de Coordinación Pedagógica, versión preliminar.

4 Para ampliar, ver Dewey (2004).

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. En los niveles Primario y Secundario también existen experiencias que han buscado remover las estructuras tanto de la clasificación disciplinar como de la gradualidad de los aprendizajes ligada a años de la escolaridad.

En el país, el currículo ha sido concebido tradicionalmente con una organización disciplinar y gradual. Es posible sostener que este modo de organización del currículo promueve una experiencia de aprendizaje fragmentada, que deposita en los estudiantes la tarea o responsabilidad de articular aquellos conocimientos de las distintas áreas, que son requeridos para comprender y afrontar las complejas situaciones que se presentan dentro y fuera de la escuela. Asimismo, la organización del currículo anualizada, 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 en un año escolar (entre áreas del currículo) 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), constituyen 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 condiciones materiales, pedagógicas y didácticas para el desarrollo de una educación integral.

El Ministerio de Educación y Deportes 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 currículo 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 currículo 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 currículo. 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 predominantes de evaluación en la escuela secundaria contribuyen a configurar trayectorias de exclusión. En este sentido, conviene repensar la responsabilidad institucional por la escolaridad, la enseñanza y los aprendizajes, como así también promover la reflexión sobre cuáles son los mejores dispositivos para ello.

Como se plantea en el *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 –al interior 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 línea, el mismo documento plantea sobre el régimen académico 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 acompañarlos 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 recorridos de los chicos.

El Ministerio de Educación y Deportes viene desarrollando una política de información en este sentido a través del Sistema Integral de Información Digital Educativa (SInIDE), un sistema de información nominal que permitirá 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. En nuestro país se registran experiencias que han indagado en otros modos de agrupamiento. Desde el Ministerio de Educación y Deportes 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 tradicional 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 chicos 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 chicos en los diferentes espacios y actividades.
- La generación de diversos vínculos entre los chicos 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 son:

- Conformación de grupos por edad.
- Conformación de grupos por opción en función de intereses comunes de los niños.
- Conformación de grupos por nivel de conocimientos previos.
- Conformación de grupos de alumnos 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 currículo 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, entonces, 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 y Deportes está llevando adelante un proceso de trabajo con el área de infraestructura con el fin de 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 niños, niñas, adolescentes y jóvenes son alumnos de los maestros y profesores pero fundamentalmente son alumnos de la institución escolar. Un aspecto central para configurar la enseñanza atendiendo a la trayectoria integral es la organización del trabajo

colectivo de los docentes. Garantizar una condición institucional que propicie la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo docente será necesaria para posibilitar cambios e innovaciones y modos de acompañar específicamente los momentos de pasaje y articulaciones, como así también el compromiso profesional con la gestión de esas innovaciones desde los diversos roles.

Formación docente

En el sentido de lo planteado en el apartado anterior, resulta también indudable que cualquier revisión y reestructuración del dispositivo escolar requiere considerar la formación de los 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 profesores, sino que también estructuran la propia formación inicial.

Sin pensar aún en cambios que implicarían poner en discusión algunas nociones didácticas sumamente arraigadas (como por ejemplo, la noción de didáctica "del nivel") es posible imaginar algunas instancias en las que los 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 niño, niña, 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 docentes una mirada más integral sobre los 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 significativamente a través del aprendizaje colectivo. Resulta ser un eje regulador-ordenador-organizador en la vida de los niños y de los 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 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. La articulación debe operar sobre los sujetos de un modo directo y personal.

En el marco de la estabilidad institucional y su fortalecimiento, se considera no sólo la articulación del nivel secundario con estudios de nivel superior, sino 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 Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) desarrolló la propuesta de Capacitación

Laboral de Alcance Nacional (CLAN), la cual ofrece cursos que promueven conocimientos para la articulación con el mundo laboral y que otorgan certificación.

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

BIBLIOGRAFÍA

- Dewey, J. (2004). "La educación como necesidad de la vida". En *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*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación y Deportes (2017a). *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). Buenos Aires.
- Ministerio de Educación y Deportes (2017b). *Marco para la Organización de los Aprendizajes* (versión en discusión en el marco de la Red Federal para la Mejora de los Aprendizajes). Buenos Aires.
- 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?* Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbm9sYWRLc3RyYWxwZWRLh-Z29naWNhfGd4OjcyOTliY2U5M2I5MWU2MzU> (consultado en junio de 2017).
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno*. Buenos Aires: Paidós.
- 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". En Fundación Santillana III Foro Latinoamericano de Educación "Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy". Recuperado de <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf> (consultado en junio de 2017).
- Terigi, F. (2015). "Conversación con Flavia Terigi. La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo escolar tradicional". En *Diálogos del SITEAL*. Recuperado de http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_dialogo_flavia_terigi_v2.pdf (consultado en junio de 2017).
- Tishman, S. y Palmer, P. (2005). "Pensamiento visible". Traducción de "Visible Thinking", en *Leadership Compass*, 2 (4). Recuperado de http://vidarte.weebly.com/uploads/5/1/5/4/5154246/pensamiento_visible.pdf (consultado en junio de 2017).