

Trayecto de formación pedagógico-didáctica. Propuestas desde las escuelas de la ciudad

Marco conceptual.
Instituciones educativas,
didáctica y pedagogía

Nivel Secundario

Jefe de Gobierno

Jorge Macri

Ministra de Educación

Mercedes Miguel

Jefa de Gabinete

Lorena Aguirregomezcorta

**Subsecretario de Planeamiento
e Innovación Educativa**

Oscar Mauricio Ghillione

Subsecretaria de Gestión del Aprendizaje

Inés Cruzalegui

Subsecretario de Gestión Administrativa

Ignacio José Curti

Subsecretario de Tecnología Educativa

Ignacio Manuel Sanguinetti

**Directora de la Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa**

Samanta Bonelli

**Directora General de Educación
de Gestión Estatal**

Nancy Sorfo

**Directora General de Educación
de Gestión Privada**

Nora Ruth Lima

Presentación

La sistematización es la interpretación crítica de una o varias experiencias, que a partir de su reconstrucción y ordenamiento, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué se han hecho de ese modo. (Jara Holliday, 2018, p. 61)

Desde el 2023, Escuela de Maestros llevó a cabo un dispositivo de formación que buscaba reconocer los saberes y prácticas de un grupo de alrededor de mil profesionales que se desempeñaban en establecimientos de nivel secundario, particularmente en las modalidades técnica y artística de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Se trató de un dispositivo situado y singular para la formación docente que se propuso interrogar los desafíos que el oficio docente conlleva, de cara a los temas y problemas de la agenda y las necesidades educativas actuales. En un trayecto inédito que incluyó clases presenciales, encuentros sincrónicos y actividades en el campus, los participantes pudieron debatir sobre marcos teóricos, reflexionar sobre sus prácticas de aula y construir propuestas de enseñanza en forma colaborativa.

El objetivo principal de este material es documentar y dar visibilidad a las acciones de la Formación en el Trayecto de Formación Pedagógico–Didáctica para la Escuela Técnica, la Modalidad Artística, las Escuelas de Reingreso y la Escuela Secundaria, desarrolladas por el Equipo de Generalistas de Escuela de Maestros en un esfuerzo conjunto con el equipo de las Direcciones del Nivel, el equipo de Educación Tecnológica y el equipo de Educación Artística, a partir de la sistematización de las experiencias vividas en las distintas cohortes.

Asimismo, esta propuesta pone a disposición de los y las docentes una serie de recursos que contribuyen a la construcción didáctica específica, que recupera los problemas clásicos del campo y al mismo tiempo reconstruye el hecho educativo en clave histórica, política, pedagógica y didáctica. Todo ello posibilita dar cuenta de las tensiones que se despliegan en la necesidad de crear abordajes alternativos desde una perspectiva didáctica de nuevo tipo.

La riqueza de las experiencias educativas reflejadas en este material son producto de lo que sucede a diario en cada institución, la forma de entender la educación, las diferentes tensiones surgidas de la lógica de la formación dirigida a profesionales y técnicos, y el planteo de la necesidad de una nueva mirada sobre la formación. El tiempo transcurrido durante la cursada nos llevó a construir un desafío apasionante, un intenso aprendizaje para el equipo, en el que –primero que todo– aprendimos a respetar profundamente a los colegas con quienes trabajábamos; aprendimos a valorar sus conocimientos y saberes, producto de su experiencia. Aprendimos a desarrollar la sensibilidad para observar con atención, para escuchar, para

percibir; se incentivó nuestra curiosidad y una actitud indagatoria; aprendimos, además, a describir detalladamente, a ordenar nuestras ideas, a redactarlas, a comunicarlas lo más fielmente posible.

Este trayecto se pensó y se construyó desde un inicio como un espacio para poner en valor la práctica desde una mirada reflexiva y sistemática, desde un tiempo y espacio concretos, que permitieran compartir e intercambiar experiencias a docentes de las mismas y de distintas escuelas, para explorar los vínculos entre nuestros propósitos, nuestras acciones y nuestros resultados buscando transformar lo que hacemos y seguir explorándolo (Anijovich y Cappeletti, 2023, p. 9).

Esta propuesta de formación partió de la idea de que las prácticas de enseñanza se pueden mejorar en tanto y en cuanto existen dispositivos, marcos teóricos y saberes que se ponen en juego en un proceso de discusión y revisión del hacer escolar cotidiano. En este sentido, desde el inicio se desarrolló el trayecto reconociendo que, como plantea Mariana Maggio, existen «prácticas de enseñanza poderosas» en todas las instituciones educativas, y sosteniendo la convicción de que:

La enseñanza poderosa crea una propuesta original que nos transforma como sujetos y cuyas huellas permanecen [...] da cuenta del estado del arte, del modo de entender un tema en la actualidad con todo lo que ellos puedan implicar de debate, controversia, dificultad o matices. (Maggio, 2012, p. 46)

Ahora bien, para fortalecer estas prácticas de enseñanza poderosas e impulsar a que crezcan e inspiren a otras comunidades, es necesario dar lugar al análisis, la reflexión, la sistematización y la creación.

A lo largo del trayecto, las actividades y producciones intentan poner el foco en las realidades de cada comunidad educativa, de cada territorio, de cada grupo de estudiantes y de cada equipo de profesores. El corazón de la propuesta de esta formación también parte de reconocer que los aprendizajes cobran otro sentido cuando plantean desafíos genuinos, cuando permiten construir puentes con lo que pasa más allá de la escuela, cuando promueven el contacto con problemas reales a los que los estudiantes son convocados a pensar o resolver y cuando parten de una enseñanza situada (Díaz–Barriga Arceo, 2006).

Es desde esta mirada que consideramos necesario hacer visible lo producido, no sólo en el plano académico, sino también como una invitación a todas y todos los que realizan su tarea cotidianamente en las escuelas secundarias.

Equipo de Generalistas
Trayecto DET

La propuesta	6
Ejes estructurantes	6
Objetivos	7
Núcleos temáticos	8
Propuesta de contenidos	8
Modalidad de trabajo	11
Carga horaria	12
Propuesta de evaluación	13
La enseñanza a partir de problemas	14
El Portfolio como una herramienta para la construcción de problemas de enseñanza	14
La construcción de las subjetividades en el siglo XXI	19
¿Quiénes son nuestros jóvenes? El universo cultural habitado por las juventudes	21
La Secundaria entre cambios y continuidades, entre lo sólido y lo líquido	22
El oficio de enseñar en la contemporaneidad	26
¿Qué necesita saber un docente para enseñar?	26
¿De qué hablamos cuando hablamos de enseñanza?	27
¿Repensamos nuestras aulas?	29
¿Qué es el currículum?	29
¿Quién decide lo que se enseña en las escuelas?	30
La producción curricular desde una mirada interdisciplinaria	32
¿Qué es la programación de la enseñanza?	32
Formas o maneras de enseñar	33
Formas de secuenciación	34
El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	35
Componentes de un Proyecto	36

La propuesta

El Trayecto de Formación Pedagógico–Didáctica (TFPD), iniciativa impulsada por Escuela de Maestros y la Dirección de Educación Técnica, se fundamenta bajo perspectivas que –considerando las claves de época– entienden a la docencia como un trabajo profesional, comprometido con el derecho a la educación y la construcción de prácticas de enseñanza inclusivas para una sociedad justa y democrática. En ese sentido la propuesta formativa se organiza a partir del planteo de problemas relevantes para el ejercicio de la docencia en la escuela y más allá de ella, y en los distintos roles que un docente puede desempeñar.

Por ello, pensar la formación para la práctica profesional conlleva una concepción acerca del trabajo docente, dado que requiere una definición acerca de qué docente queremos formar y qué tipo de trabajo profesional deberá desplegar. En ese sentido la propuesta confronta con definiciones individualistas del rol, propias de posiciones que consideran que la práctica profesional puede modelizarse mediante un conjunto de competencias genéricas. Por el contrario, la concepción asumida por el TFPD reconoce su complejidad, su carácter ético y político y su naturaleza institucional y, de suyo, colectiva en palabras de Flavia Terigi. Por ende, concepciones tan diferentes sobre el trabajo docente llevan consigo ideas también distintas sobre los saberes requeridos, la práctica profesional y la formación.

Asimismo, entendemos que ser profesionales de la educación es asumirse como trabajadores de la cultura. Lo que implica un compromiso ético y político y por ello demanda un determinado vínculo con los conocimientos a enseñar y aprender. Saberes que se construyen en el marco de un espacio de diálogo, de intercambio, de reflexión y de respeto por las diferencias. En este sentido, es interesante destacar un especial trabajo docente en torno a las culturas juveniles y sus formas de construcción de conocimiento sobre la realidad: arte, tecnología, consumo. Las mismas se constituyen en vías para la formación de las subjetividades de las adolescencias y juventudes.

Teniendo en cuenta que para los responsables y maestros de taller y docentes destinatarios del TFPD, este no es el primer acercamiento sistemático a los problemas de la enseñanza, nuestra propuesta busca implicarlos en una construcción didáctica específica que recupere los problemas clásicos del campo, pero también permita reconstruir el hecho educativo en clave histórica, política, pedagógica y didáctica; así como las tensiones que se despliegan en la necesidad de crear abordajes alternativos desde una perspectiva didáctica de nuevo tipo. Se trata de un dispositivo situado y singular para la formación docente en el que Escuela de Maestros propone interrogar los desafíos que el oficio conlleva de cara a los temas y problemas de la agenda y las necesidades educativas en la actualidad.

Ejes estructurantes

Nos proponemos entonces generar un uso significativo y activo de los contenidos y habilitar una dialéctica entre la teoría y la práctica como motor para el proceso de formación. Para ello hemos definido tres ejes estructurantes que se articulan a lo largo de la cursada:

Eje 1: La presentación de marcos conceptuales.

Se trata de la presentación y discusión de los marcos teóricos propios del campo de la didáctica y de aquellos que permiten problematizar el hecho educativo, en el marco de procesos históricos, sociales y políticos que enriquecen una mirada sobre la enseñanza desde una perspectiva crítica y superadora de los meros abordajes instrumentales que impregnaron el campo desde su origen.

Eje 2: La intervención en territorio.

Implica una aproximación gradual a la práctica educativa en contexto. El propósito es recuperar, en forma sistemática, el acercamiento a la vida cotidiana de las instituciones educativas. Se propone el acceso a diversas dinámicas de trabajo a través de la reflexión, el contacto con las voces de los actores y el diseño e implementación de una intervención específica. Este eje constituye una dimensión en sí misma, a la vez que posibilita un punto de articulación entre los ejes mencionados, a partir de la integración de marcos de referencia y el análisis de las propias representaciones y actuaciones.

Eje 3: La reflexión sobre los procesos de práctica profesional docente.

Se propone un trabajo sistemático que permita recuperar de modo meta-analítico las experiencias concretas construyendo así un nuevo objeto de trabajo: los propios procesos de formación. Se trata de un doble movimiento: (i) por un lado revisar conjuntamente las decisiones didácticas, así como las reconfiguraciones que se suceden en la interacción con los sujetos reales y (ii) proponer instancias que ayuden a formular preguntas para identificar sus propias representaciones acerca de las docencias construidas a lo largo de la vida escolar. En este eje resulta clave la presentación de propuestas que favorezcan la reflexión sobre supuestos, estereotipos, modalidades de práctica, la recuperación de la biografía personal, la trayectoria formativa e incluso los modelos formativos que reconocen en su formación profesional.

En la modalidad de trabajo se especifican con mayor detalle las articulaciones de los tres ejes.

Objetivos

A partir de lo expresado se espera que los docentes y maestros sean capaces de:

- Reflexionar en torno a las implicancias éticas, políticas, sociales, culturales y pedagógicas del trabajo docente.
- Adquirir herramientas para la intervención pedagógica que respeten la diversidad y ofrezcan posibilidades para aprender, como horizonte de su futura práctica profesional.
- Reconocer el valor de la reflexión en la formación docente para la toma de decisiones fundamentadas.
- Comprender a la enseñanza como una actividad compleja y como una práctica social, considerando las dimensiones que la atraviesan.

- Incorporar conceptos centrales y debates del campo de la didáctica como herramientas y categorías para el análisis de diversas situaciones educativas.
- Conocer los diferentes enfoques acerca de la enseñanza y el currículum y las consecuencias que tiene adoptar uno u otro.
- Identificar y analizar criterios y principios de acción para diseñar, implementar y evaluar proyectos de aula y de carácter institucional, fundamentados en los marcos conceptuales trabajados y en las propias intenciones educativas.
- Conocer distintos paradigmas para problematizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza.
- Contribuir a la formación de sus colegas al aportar visiones provenientes de los distintos campos de conocimiento que configuran sus disciplinas.

Núcleos temáticos

1. La enseñanza: enfoques, características, finalidad en el marco de la educación obligatoria en el nivel secundario. La enseñanza como práctica intencional y sistemática.
 - 1.1 Enfoques de enseñanza. El lugar de estudiantes y docentes. La relación pedagógica.
 - 1.2 Enseñar en aulas heterogéneas. Puntos de partida. Construcción del proyecto de aprendizaje de cada estudiante. Agrupamientos flexibles, no graduados. Diversificación de las propuestas de enseñanza.
 - 1.3 La enseñanza y los contenidos curriculares.
2. Organización de la enseñanza: Diseño / Resolución, Régimen Académico, Proyecto Escuela Proyecto Areal y Planificación.
 - 2.1 Lineamientos curriculares para la educación técnica. Vínculo con la NES y su diseño curricular.
 - 2.2 Niveles de concreción del currículum: los lineamientos curriculares nacionales, los diseños curriculares jurisdiccionales. Los proyectos curriculares institucionales: por disciplinas, por áreas de conocimiento, propuestas de integración disciplinar.
 - 2.3 El Régimen académico para la escuela secundaria: formatos pedagógicos.
 - 2.4 El Proyecto Escuela: su construcción participativa y sus relaciones con la enseñanza.
3. Planificar la enseñanza.
 - 3.1 La planificación enfocada en el aprendizaje.
 - 3.2 La elaboración de los objetivos de aprendizaje.
 - 3.3 Relaciones entre objetivos, contenidos y actividades.
 - 3.4 El trabajo con la diversidad del aula: selección de las estrategias de enseñanza.
 - 3.5 La evaluación: la construcción de criterios para evaluar y selección de herramientas.

Propuesta de contenidos

La propuesta se estructura por problemas, partiendo de un interrogante que será abordado con instancias de trabajo presencial, materiales de lectura y actividades virtuales asincrónicas (foros, muros digitales, portfolio, entre otras) volcadas en el Campus virtual de la propuesta. Cada uno de estos temas–problema se constituirá en el eje vertebrador a partir del cual se

interrogan aspectos del oficio docente, y que habilitarán las articulaciones entre los marcos de referencia, el eje de la intervención y el eje del análisis del propio proceso de aprendizaje.

Problema 1: La escuela de ayer y la escuela de hoy ¿cómo se organizó la experiencia escolar a lo largo del tiempo?

Se trata de recuperar las improntas de origen de la escuela como dispositivo en el marco de la constitución de los Estados modernos a la luz de las problemáticas actuales de la escuela secundaria. Asimismo, se recuperan los marcos normativos actuales en tanto organizadores de una política educativa, una visión acerca de la función de la escuela y de la enseñanza. Se propone un recorrido conceptual que articule las complejas relaciones entre la obligatoriedad de la escuela secundaria, el derecho a la educación, la diversidad y las prácticas inclusivas.

En este marco resulta clave trabajar desde la idea de trayectorias educativas para construir una mirada sobre la diversidad en la enseñanza secundaria. Abordar la problemática del fracaso escolar como analizador de las decisiones políticas y pedagógicas que se toman tanto a nivel de los organismos de gestión y que atraviesan todas las decisiones en torno a la enseñanza hasta llegar al aula. A su vez, resulta interesante pensar las características específicas de la escuela técnica dentro de las transformaciones de la escuela secundaria.

Problema 2: ¿Qué condiciones institucionales favorecen el desarrollo de propuestas de enseñanza inclusivas? ¿Qué condiciones institucionales promueven los aprendizajes? ¿Cómo comprender las juventudes en su complejidad?

Se trata de reflexionar acerca de los sujetos de la educación secundaria y del papel de las instituciones y educadores en la constitución de los mismos como sujetos educativos. Implica además comprender las prácticas de enseñanza en el marco de las instituciones y con ello analizar sus rasgos, analizar sus características organizacionales y los modos de promover el trabajo pedagógico. En este marco nos interesa pensar estas tensiones desde la perspectiva estudiantil: ¿Cómo entendemos a las adolescencias y las juventudes de la escuela secundaria en la actualidad? ¿Podemos hablar de «la juventud», «la adolescencia» en términos universales? Las reflexiones acerca de la diversidad resultan uno de los ejes estructurantes y por ello, el punto de partida para repensar la enseñanza. Se propone en este aspecto, un recorrido conceptual a partir de las trayectorias educativas, la escuela y las prácticas culturales de las juventudes.

Problema 3: ¿Qué se enseña en las escuelas? ¿Quién y cómo se establecen los contenidos que se enseñan en las instituciones educativas? ¿En qué marco de regulaciones se establece? ¿Cómo es el desarrollo curricular en las escuelas?

Se propone abordar la complejidad de la cuestión curricular en el marco de los procesos de escolarización, como proyecto educativo y político, considerando las dimensiones que lo atraviesan y las decisiones implicadas en su configuración en el marco de las políticas educativas.

Se realiza una aproximación al problema del currículum en el marco de los Sistemas Educativos, haciendo foco en el problema de la representación del contenido escolar y problemáticas vinculadas con los procesos de selección y organización de los contenidos, así como de la configuración del contenido escolar. Por otra parte, se abordan los documentos curriculares y el nuevo régimen académico, inscribiendo estas producciones en el marco de las políticas educativas y curriculares, así como el abordaje de algunos debates en el campo curricular: diseño y desarrollo, texto curricular y currículum como práctica. Por último, se trabajará sobre el currículum como marco de la programación y de la enseñanza.

Problema 4: ¿Qué necesita saber un docente para enseñar? ¿Cuáles son las diferentes maneras de describir la enseñanza y su relación con el aprendizaje?

Se trata de abordar los modos de configurar la enseñanza que se han desarrollado en el campo pedagógico y didáctico. Se parte de la idea de modelo y de enfoque de enseñanza; de las teorías acerca de la enseñanza y los supuestos acerca del aprendizaje. Se propone un abordaje que permita comprender los modos en que se define la intervención docente y el papel de estas decisiones en cada uno de los modelos. Se establecen algunas categorías que contribuyan a la comprensión de las diversas maneras de entender la enseñanza y la intervención didáctica.

Problema 5: ¿Cuáles son las decisiones que se toman en torno a la enseñanza? ¿Cómo se diseña una propuesta de enseñanza? ¿Cómo se organizan las tareas de aprendizaje en el aula?

En este punto el trabajo se focaliza en el aula, entendida como una construcción histórica y social, y como el espacio de circulación y apropiación de conocimientos; lo que implica a su vez, un recorrido a partir de la idea de clase y los componentes que la configuran. En este marco, se considera a la enseñanza como una práctica social y una actividad intencional, caracterizada por su complejidad y la multiplicidad de dimensiones que la atraviesan, situada en las instituciones educativas y en los contextos en los cuales se desarrolla.

Se retoman aspectos abordados en instancias previas para desplegar la tarea del docente considerando las diferentes fases de la enseñanza. Se plantea la programación en el marco de los procesos de desarrollo curricular, considerando el encuadre institucional en que se inscribe, reconociendo su carácter de hipótesis de trabajo, atendiendo a la idea de que se diseña la enseñanza para dar respuesta a algún problema. La clase será entendida también como ámbito de circulación de saber y poder. La tarea del docente como coordinador del grupo, la autoridad pedagógica y los alumnos como grupo social de aprendizaje.

Problema 6: ¿Por qué y para qué evaluamos? ¿Siempre hay que evaluar? ¿Es posible evaluar de otro modo?

El trabajo se focaliza en la evaluación desde una perspectiva didáctica y sus relaciones con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, entendiendo que la evaluación constituye un

problema complejo que excede las decisiones meramente técnicas, debido al carácter político, social, institucional y ético que conlleva. Se propone trabajar la evaluación como tarea del docente en el marco de los procesos de acompañamiento y mejora de las trayectorias educativas. Esto implica considerar la evaluación en relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los diferentes propósitos que puede asumir, así como la función de la devolución y el lugar de los y las estudiantes en la evaluación.

Problema 7: Volviendo al punto de partida, ¿Qué es la didáctica? ¿Qué puede aportar al docente?

Se trata de recuperar el lugar del campo de la Didáctica, en tanto ciencia social, cuyo objeto de estudio es la enseñanza. Implica poner en tensión la mirada en torno a la práctica profesional y los saberes requeridos para su desarrollo. Este problema llevará a una síntesis que integrará el camino desplegado a lo largo de los distintos dispositivos formativos desarrollados en la cursada. Se busca reflexionar en torno a las representaciones iniciales relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje, las instituciones educativas, entre otros, vinculando los conceptos centrales que definen el rol docente y el campo disciplinar.

Los problemas se organizan en tres grandes bloques de contenidos: «Sujetos y culturas», «Instituciones y trayectorias escolares» y «La didáctica y su aporte al trabajo docente».

Modalidad de trabajo

Se propone el trabajo en un formato mixto donde se combinan espacios virtuales asincrónicos y encuentros presenciales. Se orienta en torno a dos dimensiones principales: la construcción y reflexión sobre la práctica profesional y la resolución de actividades de enseñanza propias del trabajo en torno a los contenidos centrales del trayecto. Ambas dimensiones están articuladas, pero a la vez suponen propósitos y dispositivos específicos.

La propuesta se estructura en una modalidad de trabajo por problemas. De acuerdo a la cantidad de encuentros, se puede trabajar un problema por encuentro y cerrar con el espacio presencial. Cada uno de estos temas–problema se constituirá en el eje vertebrador a partir de la cual se interrogan aspectos del oficio docente y que habilitarán las articulaciones entre los marcos de referencia, el eje de la intervención y el eje del análisis del propio proceso de aprendizaje. Cada uno de estos problemas tiene su correspondiente hoja de ruta.

1. Construcción de las prácticas docentes.

Se trata de un eje de trabajo entramado en toda la propuesta formativa, por medio de distintas experiencias de intervención a desarrollarse a lo largo de la propuesta:

- Reconocimiento de la realidad educativa: consiste en un dispositivo de interacción con la modalidad de trabajo de campo que posibilita realizar un análisis de la institución educativa desde distintas posiciones institucionales, tanto del sistema formal –nivel secundario y sus modalidades–. Para ello, se trabajará desde una perspectiva etnográfica la mirada reflexiva sobre: la vida cotidiana, roles y funciones, las prácticas de enseñanza, los grupos

y la gestión de la clase. Esta inmersión en la institución educativa posibilitará una aproximación sistemática a los temas y problemas de la formación como punto de articulación entre los diferentes contenidos abordados desde el eje relativo a los marcos de referencia.

- Desarrollo de una actividad formativa en una institución educativa: en este caso podemos pensar en los colegas de cada institución elaborando una propuesta de enseñanza de forma colaborativa. La misma se concretará al finalizar el trayecto y, la tarea previa, consistirá en resolver todos los requerimientos para su concreción: diseño de actividades, previsión sobre tiempos, espacios y agrupamientos, uso de recursos, y demás aspectos requeridos. Esta intervención no representa una «práctica» en sentido tradicional, es decir, como «práctica de ensayo», por el contrario, se trata de una producción de carácter colectivo, en la que, a través del uso de la estrategia de resolución de problemas se espera construir un puente entre los marcos de referencia elaborados y los requeridos, atendiendo a los desafíos que se proponen en la implementación de un proyecto concreto. Dicha actividad es la puerta de entrada para articular los contenidos –diseño de la actividad, búsqueda de recursos didácticos, elaboración de consignas, etc.–.

2. Actividades de enseñanza para la formación.

Se trata de la combinación de distinto tipo de dispositivos: basados en la narración a través del análisis de las biografías escolares –que cobran especial significado desde lo experiencial pero también desde las representaciones que se ponen en juego a la hora de analizarlas– y dispositivos basados en la interacción a través del análisis didáctico de prácticas de la enseñanza reales. Estos dispositivos comprometen a docentes y maestros de taller en diversos procesos de aprendizaje y guardan consistencia entre sí desde el punto de vista epistemológico y metodológico de nuestro encuadre de trabajo.

Se trata de combinar –de distintas maneras– el agrupamiento de colegas, para generar una lógica de trabajo que discuta con la tradicional división teórico / práctico. Se busca una construcción conjunta que incluya sesiones de trabajo teórico–conceptual; sesiones de conversaciones; sesiones de comunicaciones; sesiones de tutorías virtuales asincrónicas; entre otras.

Carga horaria

La carga horaria total del trayecto corresponde a 240 horas distribuidas en cuatro modalidades de cursada: los encuentros presenciales, en los cuales se desarrollarán distintas instancias de taller y exposición; el trabajo autónomo (72 horas) correspondiente a las diferentes tareas a desarrollar por cada cursante; la clase asincrónica (77 horas) a desarrollarse por el Campus Virtual de Escuela de Maestros, mediante la configuración de aulas virtuales para llevar adelante lecturas, ofrecer bibliografía, materiales audiovisuales y la elaboración de actividades; y la tutoría (65 horas) correspondiente a intercambios entre cursantes y docentes tutores para la organización y elaboración del portfolio personal y el trabajo grupal, requisitos para la aprobación y acreditación del trayecto.

Propuesta de evaluación

En el marco de la propuesta de evaluación para la aprobación del trayecto de formación pedagógica, los y las cursantes elaboran una producción final con los siguientes apartados:

1. Una propuesta de enseñanza.
2. Su justificación didáctica apoyándose en saberes formalizados y de la experiencia.

Esta producción es de carácter grupal –6 integrantes como máximo–. Implica un proceso de recuperación, organización, ordenamiento de las actividades realizadas a lo largo de la cursada. Se buscará poner en contacto a los y las docentes con una variedad de materiales y productos culturales que colaboren en la ampliación de su horizonte social y cultural. Es importante que la propuesta de enseñanza permita el desarrollo de situaciones contextualizadas que proporcionen la oportunidad de analizar y procesar información, de formular hipótesis, de discutir y reflexionar y de justificar las opiniones y decisiones.

La enseñanza a partir de problemas

Diseñar la enseñanza a partir de problemas se constituye en una oportunidad para adoptar enfoques interdisciplinarios, multidisciplinarios, como así también un espacio de incorporación de temáticas y estrategias que supere la fragmentación de contenidos curriculares. Para ello se requiere de un proceso de programación y diseño en el cual se toman decisiones didácticas que definan el alcance de la propuesta de enseñanza. Enseñar a partir de problemas permite articular saberes, conceptos o procedimientos de una asignatura o de varias para enriquecer la comprensión de las y los estudiantes en la asignatura que enseñan.

Programar o planificar la enseñanza a partir de problemas supone tener en cuenta algunas consideraciones de índole general y otras más específicas. Es decir, en toda propuesta de enseñanza se deben considerar las intenciones educativas o propósitos que persigue la propuesta, definir los objetivos, seleccionar tareas, actividades, recursos y diseñar las formas de evaluación de los aprendizajes. Lo singular o particular se refiere a la selección, organización y secuenciación de los contenidos planteando otras estrategias didácticas. Anijovich las define como «el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué, y para qué (Anijovich y Mora, 2009, p. 23).» En este sentido, es importante considerar que al diseñar una propuesta de enseñanza el contenido curricular no será quien organice la propuesta, sino el problema o pregunta.

Nos interesa profundizar o acercar algunas ideas que permitan definir cómo entendemos los problemas de enseñanza. Los mismos se refieren a aspectos o dimensiones de la realidad que comprometen a los sujetos en relación con el contexto social, político, económico, cultural e institucional. Se los vincula con temas complejos que requieren un abordaje interdisciplinario. Partir de problemas de enseñanza implica problematizar, desafiar las ideas que tienen los y las alumnos y alumnas acerca del contenido que se va a enseñar. Por ser problemas que aceptan múltiples formas de arribar a una solución o a una explicación posible, estimulan la curiosidad y generan intereses diversos. Resultan interesantes porque promueven situaciones de búsqueda de información, originan la formulación de nuevas explicaciones, dando lugar a plantearse nuevos problemas y a buscar nuevas respuestas.

Trabajar a partir de problemas implica, entonces, por parte de los y las docentes, analizar, investigar y seleccionar un tema complejo que, por sus características, requiera y habilite la puesta en juego de diversos saberes disciplinares y la selección de los contenidos necesarios para abordar el problema planteado.

El Portfolio como una herramienta para la construcción de problemas de enseñanza

A partir de la revisión del trabajo desarrollado en las primeras cohortes, desde el Equipo de Generalistas de Escuela de Maestros, se decide incorporar el trabajo en Portfolio. La apuesta

busca fortalecer el diseño de las propuestas de enseñanza para que sean situadas, para que miren con especial énfasis a los y las estudiantes que transitan cada escuela y el territorio donde se inserta cada institución. También se piensa al portfolio como una herramienta potente para que esa propuesta de enseñanza –producción necesaria para la aprobación y acreditación del Trayecto– pueda construirse de manera gradual y poniendo en diálogo constante los marcos teóricos abordados y la realidad de cada escuela.

El Portfolio consiste en una colección de producciones con objetivos específicos. Es una forma de recopilar información que demuestra las habilidades y logros de aprendizaje, los modos en que se piensa, se cuestiona, analiza, sintetiza, produce o crea, e interactúa con otros y otras. A través de las producciones de un Portfolio, como docentes, se pueden identificar los aprendizajes de conceptos, procedimientos y actitudes de los y las estudiantes. Entre otras cosas, puede utilizarse para la evaluación entre pares y la autoevaluación.

En el caso del Trayecto la realización de los distintos trabajos del Portfolio tuvo como objetivo central la recolección de información, la realización de diagnósticos, la generación de insumos para el diseño de una propuesta de enseñanza situada como producto final. Al mismo tiempo la colección de trabajos permitió al equipo de Escuela de Maestros, brindar a los y las cursantes retroalimentaciones y acompañar el armado de las propuestas de enseñanza. Una propuesta de enseñanza que propusimos que contemple no sólo los contenidos y capacidades establecidas en los documentos curriculares, sino también:

- los intereses y prácticas culturales y sociales de los y las estudiantes, y
- las problemáticas o desafíos de la realidad en la que está inserta cada escuela.

Las distintas actividades que tuvieron que realizar los y las docentes del Trayecto en el Portfolio les permitieron construir, de manera progresiva, la fundamentación de la propuesta de enseñanza y el problema de enseñanza a plantear a partir de las particularidades de la Institución educativa. Dichas dimensiones fueron fundamentales para llevar adelante una experiencia de enseñanza y aprendizaje que sea significativa tanto para estudiantes como docentes. Tal como mencionamos anteriormente, las actividades del Portfolio buscaban aportar a la construcción gradual de un problema de enseñanza.

Cuando hablamos de diseñar un problema de enseñanza hacemos referencia a un tipo específico de estrategia de enseñanza que se basa en la resolución de problemas. Según María Cristina Davini (2008):

...aprender resolviendo problemas es un proceso que acompaña a las personas a lo largo de toda la vida [...] A medida que se avanza en el desarrollo, la variedad de problemas es muy amplia y los hay de complejidad creciente, desde los de apariencia más simple (¿cómo reparar un instrumento?), otros más complejos pues requieren de diversas explicaciones (¿por qué ocurre esto?), otros que exigen la previsión o la anticipación (¿qué pasaría si el problema se mantiene en el tiempo?), hasta la toma de decisiones y la elección de un plan de acción para resolver problemas. (Op. Cit., p. 122)

Ahora bien, según el campo del conocimiento, estos «problemas» a solucionar que les propondremos a los y las estudiantes tomarán distintas características y niveles de complejidad. Pero en el caso de este trayecto los problemas de enseñanza que se espera que diseñen deberán estar asociados o partir de alguna situación problemática de la realidad y requerir para su solución el aporte de distintos campos del conocimiento. ¿Esto qué quiere decir? Que el problema de enseñanza que les propusimos diseñar problematiza una porción de la realidad y que para ser resuelto requerirá el abordaje de contenidos y el desarrollo de capacidades de distintos espacios curriculares.

Para poder concretar la tarea, se les propone a los y las docentes que conformen grupos de seis integrantes según la pertenencia institucional, es decir, que trabajen de manera colaborativa en las producciones entre docentes de la misma escuela. El trabajo entre colegas desde el inicio del trayecto también fue una decisión con un propósito: promover la construcción y/o la consolidación del vínculo entre docentes de distintas áreas y especialidades y materias para la construcción de una propuesta de enseñanza que, terminado el trayecto, pudiera concretarse en las instituciones. Para que esto tuviese posibilidades de realizarse debería ser una producción colectiva, que fuera fruto del trabajo articulado y conjunto de distintos docentes de una misma institución.

Las producciones del Portfolio tuvieron cuatro momentos que devinieron en producciones y que consideramos fundamentales para el armado de la propuesta de enseñanza:

Momento 1.	Los y las estudiantes: sus características y sus intereses.
Momento 2.	El barrio y la comunidad donde se inserta la escuela.
Momento 3.	Los diseños curriculares: contenidos (incluye capacidades) y funciones del perfil profesional.
Momento 4.	La construcción de problemas de enseñanza complejos que requieran una mirada interdisciplinar.

A continuación, compartimos de manera sintética en qué consistió cada producción:

Primera Producción del Portfolio: «Reconociendo las subjetividades de los estudiantes que transitan nuestra institución»
Segunda Producción del Portfolio: «Reconociendo el territorio en el cual se encuentra mi escuela»
Tercera Producción del Portfolio: «De nuestros estudiantes al diseño curricular, del tema al contenido escolar»
Cuarta Producción del Portfolio: «La construcción del problema»

Momento 1.

Los y las estudiantes: sus características y sus intereses

Primera Producción del Portfolio: «Reconociendo las subjetividades de los estudiantes que transitan nuestra institución»

A partir de los aspectos teóricos y bibliografía trabajada se les propuso a los y las docentes que diseñen un instrumento de indagación para conocer las necesidades, demandas e intereses de sus estudiantes. Para eso se trabajó sobre la entrevista en profundidad como herramienta y se les propuso a los docentes diseñar preguntas o ejes del diálogo para conocer desde otros lugares a sus estudiantes.

Momento 2.

El barrio y la comunidad donde se inserta la escuela

Segunda Producción del Portfolio: «Reconociendo el territorio en el cual se encuentra mi escuela»

Para sistematizar y profundizar sobre las características de la escuela y del barrio y poder pensar en una propuesta de enseñanza que involucre estos aspectos, se les propuso a los cursantes realizar un mapeo físico y/o digital del barrio donde está inserta la Institución en la que trabajan. El objetivo de ese mapeo era conocer, reconocer y sistematizar los aspectos más relevantes del territorio donde se ancla la institución educativa. ¿Por qué hacer un mapeo? La construcción de un mapa constituye una manera de elaborar relatos colectivos en torno a lo común, visibiliza ciertos encuentros y consensos, pero también muestra la diversidad de expresiones, instituciones y formas de vivir de cada comunidad, a la vez de situar lo hallado en las entrevistas en una realidad institucional concreta. Es una práctica que se utiliza en distintos ámbitos y campos de conocimiento para derribar barreras y fronteras y encontrarse con otros que habitan las mismas calles y espacios públicos que nosotros. El mapeo facilita la elaboración de un relato compartido permitiendo difundir miradas críticas sobre diversas situaciones, desde las más simples a las más complejas. Consideramos que un primer posible paso para diseñar una propuesta de enseñanza, que se ancle en una situación problemática real, es «salir» a reconocer el entorno que rodea a la escuela y las realidades que allí acontecen.

Momento 3.

Los diseños curriculares: contenidos –incluye capacidades– y funciones del perfil profesional

Tercera Producción del Portfolio: «De nuestros estudiantes al diseño curricular, del tema al contenido escolar»

En una tercera actividad se les propuso a los cursantes que vuelvan sobre las dos primeras producciones que realizaron en el Portfolio: las entrevistas y el mapeo del barrio de la escuela.

Luego les propusimos que revisen el Diseño Curricular de las materias que dictan habitualmente y seleccionen un conjunto de contenidos que consideran que les permitirían trabajar/abordar/dar respuesta a algunas de las cuestiones que aparecieron en las entrevistas y en el mapeo. Les pedimos que compartan en el equipo los contenidos seleccionados y a partir del intercambio piensen una secuencia didáctica que les permita integrar algunos de esos contenidos seleccionados, a fin de avanzar en la articulación e integración de contenidos.

Momento 4.

La construcción de problemas de enseñanza complejos que requieran una mirada interdisciplinar

Cuarta Producción del Portfolio: «*La construcción del problema*»

Por último, en relación a la construcción del problema de enseñanza se les pidió a los cursantes que busquen registros de los intereses de las y los estudiantes y puntos de contacto entre esos intereses y las características del barrio, del equipo docente, de las familias, de los proyectos que se vienen llevando adelante en la escuela, y piensen: ¿Qué es lo que vuelve a esa comunidad educativa singular? ¿Qué la caracteriza? ¿Qué criterios/dimensiones/ideas deberían tener presente a la hora de pensar una propuesta de enseñanza enmarcada en esa institución? ¿Qué problema social relevante para esa comunidad educativa podrían abordar en el marco de un proyecto? ¿Por qué? ¿De qué manera lo plantearían para que sea un problema de enseñanza tal como lo define Cristina Davini?

Una vez realizadas estas producciones se les presenta a los equipos la estructura del Trabajo Final Integrador con consignas en donde se espera el equipo de docentes desarrolle la propuesta teniendo presente el problema de enseñanza, así como también, entrame conceptualmente los contenidos que se abordan en el trayecto, teniendo presente los bloques: sujetos, cultura e instituciones y la didáctica desde perspectivas del trabajo docente.

La construcción de las subjetividades en el siglo XXI

Sobre sujetos, culturas e instituciones en el campo de la educación...

Si tiramos una piedra, un guijarro, un «canto», en un estanque, produciremos una serie de ondas concéntricas en su superficie que, alargándose, irán afectando los diferentes obstáculos que se encuentren a su paso: una hierba que flota, un barquito de papel, la boya del sedal de un pescador... Objetos que existían, cada uno por su lado, que estaban tranquilos y aislados, pero que ahora se ven unidos por un efecto de oscilación que afecta a todos ellos. Un efecto que, de alguna manera, los ha puesto en contacto, los ha emparentado.

Otros movimientos invisibles se propagan hacia la profundidad, en todas direcciones, mientras que el canto o guijarro continúa descendiendo, apartando algas, asustando peces, siempre causando nuevas agitaciones moleculares. Cuando finalmente toca fondo, remueve el limo, golpea objetos caídos anteriormente y que reposaban olvidados, altera la arenilla tapando alguno de esos objetos y descubriendo otro. Innumerables eventos o microeventos se suceden en un brevísimo espacio de tiempo. Incluso si tuviéramos suficiente voluntad y tiempo, es posible que no fuéramos capaces de registrarlos todos.

De forma no muy diferente, una palabra dicha impensadamente, lanzada en la mente de quien nos escucha, produce ondas de superficie y de profundidad, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, involucrando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que afecta a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente, y que se complica por el hecho que la misma mente no asiste impasiva a la representación. Por el contrario interviene continuamente, para aceptar o rechazar, emparejar o censurar, construir o destruir. (Rodari, G., 1983)

En este apartado nos interesa reflexionar acerca de los sujetos de la educación secundaria y del papel de las instituciones y los educadores en la constitución de los mismos como sujetos educativos. En este marco nos interesa pensar estas tensiones desde la perspectiva estudiantil: ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes de la escuela secundaria en la actualidad? ¿Podemos hablar de «la juventud», «la adolescencia» en términos universales? Las reflexiones acerca de la diversidad resultan uno de los ejes estructurantes, y por ello, un punto de partida para repensar la enseñanza.

Resulta incongruente afirmar en el siglo XXI –y quizás antes también– que es posible encasillar al sujeto joven en una unívoca definición de adolescente. Por el contrario, la complejidad y heterogeneidad de los procesos sociohistóricos que transcurrieron y transcurren en el presente reflejan identidades múltiples y diversas en diálogo con las dimensiones sociales, culturales y económicas.

Aquel inicio del siglo XXI en Argentina marcaba la complejidad de pensar la escuela dentro de lo que Corea y Lewkowicz (2004) mencionan como «modernidad tardía», los autores se pre-

guntan sobre lo que estaba sucediendo respecto a la conformación de nuevas subjetividades jóvenes–adolescentes:

En este contexto con nuevas prácticas emergentes, la escuela —y todo lo que ello implica: institución, jerarquías, profesores, alumnos, exámenes— intenta seguir apuntando hacia la humanidad en su sentido clásico, pero en las prácticas efectivas solo una parte de esa supuesta humanidad cae bajo la órbita de la educación de la modernidad. Con la idea de progreso del iluminismo, la educación aparecía como una forma fundamental de volver útiles a los individuos. Caída la cuestión del progreso por su imposibilidad práctica, ¿Sigue siendo la escuela un lugar que vuelva útil a los individuos para la sociedad? ¿Se resignifica su función?, ¿Qué queremos hacer nosotros con todo esto? (Corea y Lewkowicz, 2004)

Se vuelve central el planteo acerca del cambio de objetivo de la escuela al reconfigurar los procesos sociales e históricos en los cuales se constituye la subjetividad de las juventudes. Para Cristina Corea en el siglo XXI hay dos subjetividades: «la que se produce en las prácticas pedagógicas y la que se produce en las operaciones mediáticas (Op. Cit., p. 36).» En las primeras, la conformación de la conciencia y la memoria son importantes. La conciencia subjetiva se forma sobre símbolos que deben ser recordados y por lo tanto recuperados por la memoria. Mientras que los usos de las redes de mediatización nos proponen una percepción del mundo a una velocidad en donde no se produce el tiempo necesario para constituir una conciencia. Ambas estarían en oposición, mientras la primera requiere operaciones pedagógicas realizadas en un determinado tiempo la segunda en poco tiempo realiza operaciones informativas que no son constitutivas de la conciencia.

La revolución tecnológica, internet, las redes, las nuevas formas de mediatización de la realidad constituyen un nuevo proceso de conformación de subjetividades que no son, sino que están siendo. La comunicación y sobre todo la información en el nuevo siglo han transformado radicalmente las identidades y los lazos sociales constituyendo e instituyendo nuevas subjetividades.

En el planteo de la autora, lo complejo es que, frente a la crisis de las instituciones construidas en el siglo XIX, no se puede restituir códigos, sino pensar «los modos en los que nos comunicamos sin suponer un código compartido (Op. Cit., p. 47).» Por eso es fundamental pensar desde el inicio la pregunta,

¿Cuáles son los modos de la conversación, del enseñar y del aprender cuando el lenguaje ya no se arma desde las reglas trascendentes, ni desde los consensos, ni desde los referentes culturales? ¿Qué estatuto le damos a la enunciación hoy? (Op. Cit.)

La complejidad de la situación actual de los jóvenes requiere de un compromiso institucional, que excede la habitual mirada sectorial (y disciplinar) y acaba por interpelar el lugar de las instituciones en los contextos sociales y políticos actuales.

Sibilia (2012) afirma y desafía a las y los docentes: «la escuela está en crisis». Y está en crisis porque como tecnología no ha podido y no puede salvar las tensiones que se plantean entre una institución pensada en el siglo XIX y generaciones de jóvenes y adolescentes que construyen sus subjetividades en el siglo XXI. Sobre todo, porque el proceso de construcción de

esas subjetividades se da como:

...un encaje perfecto entre esos mismos cuerpos y subjetividades, por un lado, y los aparatos móviles de comunicación e información, como los teléfonos celulares, las redes sociales y las computadoras portátiles con acceso a internet. (Sibila, 2012, p. 137)

Recuperando lo que comentamos anteriormente, Corea y Lewkowicz se encuentran con nuevas subjetividades, distintas a su imaginario de subjetividades pedagógicas, subjetividades mediáticas. Es decir, aquellas que se instituyen a partir de las operaciones realizables en el mundo mediatizado, es ese «encaje perfecto» que menciona Sibila. Existe otra institución, distinta de la escuela, capaz de instituir –consolidar– subjetividades: los medios. Esta nueva subjetividad en construcción no es registrable desde las prácticas tradicionales de las instituciones escolares, puesto que buscan una subjetividad pedagógica y lo que se les revela es una subjetividad mediática. Este ejercicio analítico permitió a Lewkowicz y Corea preguntarse por las operaciones que realiza esta subjetividad a la que hicimos referencia anteriormente, y de esta manera, cuestionarnos acerca de cómo vivencian las juventudes su experiencia vinculada a la lectura. En la contemporaneidad podemos encontrarnos con diversos modos de alfabetización: no es lo mismo pensar en la lectura, la comprensión de imágenes que situar experiencias que están atravesadas por producciones de escritura y lectura (Corea y Lewkowicz, 2004). A partir de estas ideas, los autores se propusieron intentar generar operaciones que les permitan instituir ese sujeto pedagógico desde la subjetividad mediática.

En este punto incluimos la idea de una subjetividad informacional, aquella que es instituida por toda la red informativa que circula en aparatos móviles como los teléfonos celulares, las redes sociales y las computadoras portátiles con acceso a internet.

Tres tipos de subjetividades

Pedagógica: Son subjetividades que se instituyen en las experiencias concretas que generan una conciencia del proceso vivido y posteriormente el recuerdo de lo vivido, la memoria. De esta manera la conciencia se organiza a partir de signos, símbolos, huellas que pueden ser recuperadas por la memoria.

Mediática: Es aquella que es instituida (construida a partir de un conjunto de operaciones/ acciones) en la red (es) y prioriza la velocidad de la información y la opinión por sobre el ejercicio de la construcción del diálogo.

Informacional: Es aquella que está instituida por toda la red informativa que circula en aparatos móviles como los teléfonos celulares, las redes sociales y las computadoras portátiles con acceso a internet, y articula la dimensión mediática y pedagógica.

¿Quiénes son nuestros jóvenes? El universo cultural habitado por las juventudes

Margulis y Urresti proponen pensar a las y los jóvenes adolescentes como subjetividades que se encuentran en construcción y transformación permanente. Esta construcción dista de

aquellas imágenes que suelen realizarse sobre el ser joven, por esto es necesario repensar en forma de nuevos problemas las categorías con las cuales se nombran a las nuevas juventudes adolescentes y su cultura.

Hay distintas maneras de ser joven en el marco de la intensa heterogeneidad que se observa en el plano económico, social y cultural. No existe una única juventud: en la ciudad moderna las juventudes son múltiples, variando en relación a características de clase, el lugar donde viven y la generación a que pertenecen y, además, la diversidad, el pluralismo, el estallido cultural de los últimos años se manifiestan privilegiadamente entre los jóvenes que ofrecen un panorama sumamente variado y móvil que abarca sus comportamientos, referencias identitarias, lenguajes y formas de sociabilidad. Juventud es un significante complejo que contiene en su intimidad las múltiples modalidades que llevan a procesar socialmente la condición de edad, tomando en cuenta la diferenciación social, la inserción en la familia y en otras instituciones, el género, el barrio o la micro cultura grupal. (Margulis y Urresti, 2010, p. 59-81)

Desde este marco se corre la mirada para establecer un proceso de educabilidad que establezca relaciones subjetivo–institucionales, es decir para construir «nuevos territorios» que sean transformadores de los escenarios socioculturales. En efecto, Cristina Erausquin (2010) propone superar estas construcciones universalizantes y estereotipadas, a partir de desarmar la mirada sobre la adolescencia y juventud. Se ha construido una idea de adolescente–joven genérica que remite a características estandarizables y universalizables, que los asocia al «desinterés» y la «indiferencia». En contraste, la autora propone pensar la idea adolescente–juventud como una categoría social, histórica y cultural. Entiende que el ser adolescente, como se viene indicando, no se establece solamente por la edad del sujeto; sino que está en relación y diálogo con el proceso socio–histórico que se transita. De esta manera pueden establecerse dos grandes corrientes interpretativas tradicionales de la subjetividad joven, la modernidad y la postmodernidad (Op. Cit.).

La Secundaria entre cambios y continuidades, entre lo sólido y lo líquido

El desarrollo del sistema educativo argentino se enmarcó en un proceso de modernización general impulsado por la élite oligárquica de fines del siglo XIX. En ese sentido, la escuela fue uno de los elementos fundamentales para la consolidación del Estado Nacional.

El Estado operaba como meta institución, como gran «paraguas» dentro del cual la vida de los individuos transitaba por espacios que mantenían lógicas de subordinación y coordinación con la lógica estatal. La figura del ciudadano –tanto como modelo a seguir, así como medida para corregir y evaluar las vidas «anormales»– se presenta como el producto de esta gran ingeniería social, es el resultado del lazo social promovido desde la autoridad del Estado.

Este cambio de épocas, representadas por las vidas de un padre y un hijo, dan cuenta del pasaje de la modernidad a la posmodernidad, también denominada como modernidad tardía o modernidad líquida. Zygmunt Bauman (2004) ha desarrollado este último concepto al considerar que aquellos aspectos previsible, seguros, las certezas de la modernidad, que daban «solidez» y

sostén a las trayectorias vitales –la ya nombrada «jaula de hierro»–, sufrieron un fuerte cimbronazo a partir del corrimiento del Estado como metainstitución u organizador social.

A modo de síntesis, quien emerge como nuevo organizador social no es ya el Estado sino el mercado, representado por los grupos que concentran poder de intervención en distintos países. La caída de la meta institución, del Estado como árbitro, lleva al desencuentro entre las instituciones. Familia y escuela ya no hablan el mismo lenguaje, no comparten el código. Tampoco Estado e industrias. Hay una suerte de «desacople» institucional, lo cual lleva, al decir de Corea, a un desacople subjetivo.

Este tipo de «choques» suele ser bastante habitual en nuestros tiempos: la escuela tiene reglas que no se comparten en la casa. Lewkowicz propone un tipo de resolución que corre la discusión acerca de «lo que está bien o mal», sin acudir a una escala de valores o a una moral específica, sino que desde este escenario de «liquidez», de quiebre de la jaula de hierro, él apunta a figuras de composición (Corea y Lewkowicz, 2004, p. 40). El autor cierra esta cadena de pensamientos y conceptos con la idea de «escuela galpón». Sin el Estado como garante de las condiciones subjetivas, la escuela pierde su «consistencia», su solidez. No hay referencias de ese «ciudadano» a formar pues cayó la ley general. La metáfora del galpón hace alusión a esa cáscara, un espacio vacío, que se utiliza para distintas cosas, fácilmente adaptable a otros usos. Pero no hay nada garantizado, sino que es necesario generar las condiciones de ese posible encuentro, de la escuela como situación reglada.

Pensar desde la perspectiva institucional implica considerar que entre cada clase, aula, materia y profesor se teje una trama común. Para dar cuenta del pasaje de nuestros estudiantes en esta trama común, en pos de dar luz a problemas que no tienen que ver específicamente con cada clase, que van más allá de lo específicamente didáctico, Flavia Terigi (2009) ha acuñado el concepto de trayectorias escolares. Esta mirada ha permitido repensar una serie de problemáticas que atañen al nivel secundario: fracaso escolar, sobreedad, repitencia, ausentismo. Antes de sumergirnos en la perspectiva de las trayectorias escolares, les proponemos realizar un recorrido histórico fugaz sobre la escuela secundaria en Argentina, lo cual nos permitirá complejizar y ver el presente de nuestras instituciones escolares de otra manera. Desde una perspectiva histórica, planteamos la tarea de pensar cuál es el rol que cumple la escuela hoy, para qué y a qué sujetos estamos formando, qué se debe enseñar en las escuelas secundarias, y en especial en las escuelas técnicas.

Comenzando este recorrido histórico, es importante plantear que la educación fue tomando diversas formas a lo largo del tiempo, la discusión sobre el acceso al conocimiento y la democratización del saber atravesó las disputas que se dieron en las sociedades en los distintos momentos históricos. El sistema educativo y la organización escolar tal como los conocemos hoy no constituyen un dispositivo universal, ni el único posible, sino que son producto de decisiones que se fueron dando de acuerdo a las épocas que transitamos. En este sentido, podemos afirmar que responden a consensos propios de cada sociedad en un momento histórico determinado. A diferencia de la lógica de inclusión –y homogeneización– del nivel primario, el nivel medio se diseñó con una matriz de selección para la formación de las élites que luego

ingresarán a la universidad. La búsqueda no fue de la masificación, sino por el contrario estuvo pensado desde una lógica de exclusión. La poca oferta de escuelas, principalmente situadas en las grandes ciudades, las condiciones para el acceso y los regímenes de promoción son algunas de las pautas que nos permiten sostener esta idea.

El breve recorrido histórico planteado nos permite reconstruir el vínculo entre la política educativa y el modelo de desarrollo del país en cada época histórica. Sin embargo, esta dimensión macro no es suficiente para analizar y explicar lo que ocurre en las escuelas y sus aulas. Debemos sumar variables referidas al modo de organización institucional y a las condiciones didácticas. En ese sentido, el cambio de paradigma desde lo normativo con la Ley de Educación Nacional, implica pensar entonces, una modificación del dispositivo escolar que permita efectivizar lo planteado. Pensar la inclusión de millones de jóvenes, con situaciones y necesidades disímiles, implica poner en cuestión algunos pilares sobre los cuales se construyó un dispositivo que no fue pensado para esto.

Podemos decir que el sistema educativo argentino se dispuso a través de tres características principales, independientes entre sí, pero que en su conjunto dan como resultado un tipo de organización particular (Terigi, 2009):

- La disposición por niveles educativos.
- La graduación del currículum.
- La anualidad como forma de acreditación de contenidos.

De esta manera, se establecen «trayectorias teóricas» según las cuales todos los estudiantes en una misma cantidad de tiempo deben incorporar y dar cuenta del aprendizaje de ciertos contenidos al mismo tiempo. La repitencia no es en nuestro sistema un fenómeno fácilmente extirpable de su organización entre otras razones porque liga operativa y conceptualmente con la organización graduada y anualizada (Op. Cit.). A estas condiciones de escolarización, se suma el «trípode de hierro», definido por la autora como los modos de organización del trabajo docente en la escuela secundaria. El mismo se conforma por:

- la formación disciplinar de los docentes;
- la estructuración del currículum «en mosaico»;
- el trabajo por hora cátedra.

La dimensión organizacional del trabajo define una serie de condiciones didácticas que favorecen o no situaciones de aprendizaje. Al sumar los componentes «duros» del dispositivo escolar y el modo en el cual se organiza el trabajo, se conforma un perfil de escuela secundaria que arroja una serie de problemas:

- la repitencia / sobreedad;
- la deserción / abandono;
- la descontextualización del aprendizaje;
- la dificultad en el trabajo interdisciplinar;
- la ausencia de espacios para el intercambio entre docentes;
- la falta de la función tutorial y de seguimiento del grupo.

En la escuela secundaria de inicios del siglo XX el abandono y la falta de acceso no eran vistos como problemas, ya que era «natural» que un reducido grupo social concurreniera y finalizara sus estudios. En cambio, frente a la conquista de nuevos derechos y su cristalización en el texto de la ley, es responsabilidad del Estado y el sistema educativo en su conjunto atender al acceso universal, la permanencia y el egreso de todos los estudiantes del territorio argentino. Lo que implicó repensar, no sólo la política educativa, sino también las condiciones organizacionales del dispositivo escolar y del trabajo docente.

Esto nos lleva a reflexionar sobre las prácticas de enseñanza cotidianas, en lo que hacemos y compartimos día a día en las escuelas, ¿cómo construir prácticas inclusivas? ¿cómo hacer de lo que sucede en cada aula una trama que aloja y acompaña la construcción de subjetividades diversas? ¿Qué cuestiones de la gramática escolar es necesario modificar para que esto suceda? ¿Cuáles son las palabras con las que queremos crear ondas expansivas en nuestros estudiantes que les permitan convertirse en sujetos capaces de llevar adelante sus proyectos de vida desde una ciudadanía plena?

El oficio de enseñar en la contemporaneidad

Cuando se trata de pensar y reflexionar sobre las tareas que los y las docentes realizan cotidianamente, cuando se intenta definir qué es la docencia en tanto profesión, la tarea de «enseñar» ocupa una gran parte del asunto sin lugar a dudas. Andrea Alliaud (2017) define a la docencia como una práctica artesanal y a los docentes como artesanos de la enseñanza. ¿Qué quiere decir esto? La idea de «artesanía» es concebida por Richard Sennet (2009) como un trabajo desarrollado en su mayoría y protagonizado por quien lo realiza. Andrea Alliaud (2017) retoma esa categoría para definir el «oficio docente» como una profesión que requiere de sus protagonistas la creación, la producción y la generación constante de ideas, estrategias, actividades, y conocimiento. Desde esta mirada la docencia implica la creación de «obras de enseñanza» que son puestas a disposición de los sujetos –estudiantes, así como también colegas–. Podemos decir entonces que «enseñar» es crear, inventar, salirse del guión: probar y ser puesto a prueba en cada circunstancia. Pero para eso, se precisan saberes y habilidades que permitan probar, experimentar, recrear y seguir aprendiendo de manera continua. ¿Cuáles son precisamente esos saberes y habilidades necesarios para construir las obras de enseñanza?

¿Qué necesita saber un docente para enseñar?

Partimos de la idea de pensar que el dominio del conocimiento siempre resulta un elemento central, y a la vez consideramos otros tres factores que plantean condiciones necesarias para la enseñanza.

- El primer factor guarda relación con la diversidad de propósitos de las escuelas. El dominio del conocimiento es uno de ellos, pero no el único.
- El segundo factor, consiste en la diversidad de funciones que implican el trabajo de los y las docentes. En la actualidad, el oficio de enseñar no consiste solamente en transmitir o hacer circular un conocimiento especializado. Los y las docentes se ven involucrados en tareas de planificación, evaluación, discusión curricular, seguimiento y atención de estudiantes con necesidades especiales, atención de la comunidad, participación de la vida institucional, discusiones en el departamento, integración entre áreas.
- El tercer y último factor, son los estudiantes. El dominio de un campo de conocimiento puede ser suficiente para el diálogo entre pares, pero cuando se trata de estudiantes de escuela secundaria, independientemente de la modalidad en la que estemos trabajando, la situación cambia.

Mediante la exposición de estos tres factores buscamos enmarcar el por qué un conocimiento extra, que no es la materia a enseñar, podría llegar a ser necesario. También es importante resaltar que algunos docentes, tanto por predisposición personal como por capacidad intuitiva, son enormemente capaces de transmitir lo que saben. Pero como tenemos que garantizar que esto sea posible para todos procuramos sistemáticamente encontrar un modo de ayudarnos en la tarea de enseñar.

¿De qué hablamos cuando hablamos de enseñanza?

A continuación, se proponen algunas definiciones de enseñanza según distintos autores y contextos históricos:

La enseñanza es finalmente, la acción de un docente, a la vez sujeto biográfico y actor social. Es una acción situada porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional. Se inscribe en un tiempo, o, más precisamente quizás, en muchos tiempos a la vez: el tiempo del propio docente, el tiempo del grupo [...] implica una particular organización de actividades a través de las cuales un actor interviene sobre la realidad en el marco de una serie de sucesos en curso. Asimismo supone por parte del sujeto la capacidad de atribuir sentido a su obrar y de llevar a cabo diversos procesos de monitoreo y reflexión en torno a su propia actividad.

Camilloni, A.; Cols E; Basabe, L. y Feeney, S. (2007). El saber didáctico: Paidós.

La enseñanza no se trata, solamente de enseñar a un grupo de personas, sino de enseñar en grandes organizaciones a una enorme cantidad de personas. Las preocupaciones en las cuales la Didáctica funciona son las de un profesional que trabaja en una gran organización sujeto a restricciones que incluyen las condiciones de trabajo, el programa, el acuerdo con otros profesores, el marco de convivencia que se acepte, o cualquier tipo de condicionante que enmarque la tarea de enseñanza.

Feldman, D. (2010). Didáctica general: Ministerio de Educación de la Nación.

Ya desde una perspectiva más actual, resulta interesante retomar el concepto de enseñanza poderosa la cual conmueve y perdura. En este sentido, Mariana Maggio (2012) alude a la misma como una enseñanza en el marco de una propuesta actual, original, que ayude a pensar en perspectiva y dejar marcas que perduren: «...entiendo que apasionarse y emocionarse refleja ni más ni menos que el docente está involucrado y que no le da lo mismo dar clase [...] la enseñanza me conmueve y espero que lo mismo les suceda a mis alumnos de los que espero que se vayan de la clase pensando y sintiendo... (Maggio, 2012, 56).»

Fenstermacher (1989) nos propone que la enseñanza sólo interviene sobre el aprendizaje si es capaz de operar, actuar, influir sobre aquello que el o la estudiante hace. En este punto, resulta pertinente retomar el concepto de «estudiantar» propuesto por el autor, quien lo denomina como el conjunto de actividades que los y las estudiantes desarrollan para apropiarse del contenido —tratar con los profesores, resolver las tareas asignadas, leer la bibliografía, elaborar resúmenes, identificar dificultades, hacer consultas, ejercitarse, etcétera—.

Retomando y complejizando los aportes de Fenstermacher, no se trata de una relación causal entre enseñanza y aprendizaje; la suposición que existe acerca de la «enseñanza—aprendizaje» como un proceso continuo y necesario, se deriva del hecho empírico según el cual, generalmente, las actividades de enseñanza van seguidas por el aprendizaje de los estudiantes:

Pensemos por un momento en qué difieren la enseñanza y el aprendizaje. El aprendizaje puede realizarlo uno mismo; se produce dentro de la propia cabeza de cada uno. La enseñanza, por el contrario, se produce, por lo general, estando presente por lo menos una persona más; no es algo que ocurra dentro de la cabeza de un sólo individuo. [...] El aprendizaje implica la adquisición de algo; la enseñanza implica dar algo. (Fenstermacher, 1989, 89)

A su vez, el autor alude que sin estudiante no existiría el concepto de enseñante; sin profesor no tendríamos el concepto de alumno. Estas son parejas equilibradas y ontológicamente dependientes: «Conceptualmente, la idea de ser estudiante o alumno/a parece relacionarse de forma mucho más coherente con la de enseñanza de lo que lo hace la idea de aprender (Op. Cit., 158).»

En este momento es necesario realizar una distinción entre lo que es actividad y lo que es tarea. La tarea es la actividad y la representación que se tiene de ella, incluyendo los propósitos que se adjudican a la realización de la actividad. En ese sentido, una misma actividad puede implicar dos tareas para dos sujetos distintos.

Como dijimos anteriormente, según Fenstermacher el alumno aprende porque realiza las actividades de estudiar. Al respecto, Entwistle (1988) plantea que los enfoques de aprendizajes son modos de abordar contenidos que responden a intenciones particulares del sujeto, suponiendo un carácter relacional entre el sujeto y el contexto en el cual se desenvuelve. A partir de ello, el autor sostiene que, en ambientes de enseñanza y aprendizaje, los y las alumnas abordan su trabajo de diferentes maneras, que guardan cierta correspondencia con tres tipos particulares de enfoques: el enfoque profundo, el enfoque superficial y el enfoque estratégico.

El estudiante que se orienta por un enfoque superficial trata de averiguar cuáles son los requisitos que la tarea exige y de cumplirlos con algo que se asemeje a lo que podría esperarse. Aquel que utiliza un enfoque profundo prioriza la comprensión por sobre cualquier otro objetivo y desarrolla estrategias para ello. Cuando los requisitos de la tarea son claros es más fácil. El estudiante que persigue un enfoque estratégico es capaz de recurrir, tanto a la búsqueda de pistas, características del primer enfoque, como a las estrategias trabajadas del segundo, siempre y cuando lleven al éxito. Adecua su nivel de esfuerzo a la mejor rentabilidad entre trabajo y calificación. Cabe destacar que este último enfoque, nace con posterioridad a los dos primeros y se sostiene sobre la base de los argumentos expuestos por Paul Ramsden (1988), un colaborador de Entwistle, que demostró que los y las estudiantes adaptan sus estrategias de aprendizaje a las demandas percibidas de los docentes y las escuelas.

¿En qué medida la escuela o la enseñanza han cooperado, desarrollado, tenido en cuenta este tipo de enfoques? ¿En qué medida la enseñanza ha generado un tipo de propósito o ha colaborado con ello? ¿Cómo aprenden los y las estudiantes? ¿Qué queremos que aprendan los y las estudiantes? ¿En qué queremos que se conviertan? Estos interrogantes van de la mano con lo que entendemos por «persona educada» y para ello, resulta relevante hacer referencia al proceso de construcción de cierta subjetividad. Cuando se analizan planes de estudio, puede verse una mayor recurrencia hacia una pregunta u otra. También es frecuente que lo no escrito de la escuela funcione más sobre el último interrogante —*en qué queremos que se conviertan*—; y lo escrito de la escuela, más sobre la pregunta *qué queremos que sepan*.

Para finalizar, se destaca que conocer distintas perspectivas que orienten nuestros modos de enseñar, nos brinda la posibilidad de elegir, de tomar decisiones según lo que nos propongamos alcanzar y de la mejor manera posible. Resulta relevante mencionar que el modo de concebir la enseñanza determina la dirección, el tono y el estilo del docente, así como también esto es determinado por lo que el o la docente desea que sus estudiantes lleguen a ser.

¿Repensamos nuestras aulas?

El concepto de aula heterogénea nos lleva a replantear y tomar conciencia de la variedad no solo en cuanto a los procesos de aprendizajes de cada estudiante sino, en cuanto a las diferencias étnicas, culturales, capacidades, intereses, deseos, necesidades, dificultades; etc. Todas esas cuestiones debemos tener en cuenta a la hora de pensar el trabajo en una escuela y en un aula, respecto de la decisión de cómo enseñar y qué estrategias utilizar.

Anijovich (2014) plantea algunas estrategias que pueden servir para favorecer el desarrollo de autonomía de los y las estudiantes:

- incentivar a los y las estudiantes para que se informen acerca del plan de actividad diario y/o semanal y aprendan a organizar y administrar su tiempo;
- plantear actividades que exijan la resolución de un problema o la búsqueda de una alternativa o dificultades de la vida real;
- informar y hacer partícipes a los estudiantes del diseño del plan de trabajo para que determinen las técnicas a utilizar, secuencien los diferentes pasos de la tarea, decidan las estrategias a emplear y organicen su propio tiempo;
- evaluar junto con los estudiantes el cumplimiento de la planificación que han realizado;
- organizar las tareas en variedad de consignas y materiales en diversos espacios y diferentes marcos organizativos (individual, por parejas, en grupo u otras formas asociativas).

Estos aportes de la autora sirven para pensar en general la enseñanza más allá del propósito de las propuestas, es decir, si los mismos se vinculan o no con la autonomía de los y las estudiantes.

¿Qué es el currículum?

Para empezar, es necesario clarificar que el currículum es una norma pública que se materializa en un documento público, que «intenta» ordenar lo que sucede en la escuela, definiendo qué enseñar y proponiendo, a veces explícita y en otras ocasiones tácitamente, una direccionalidad para ello. En esta línea es que algunos autores proponen entender al currículum como texto –documento escrito– y como todo lo educativo en tanto experiencia formativa en su conjunto –dentro y fuera de las aulas– (Terigi, 1999).

Otros autores definen al currículum como:

...otra manera de hablar de las prácticas educativas de determinadas instituciones. Esto significa que hemos de buscar el currículum, no en la estantería del profesor, sino en las acciones de las personas inmersas en la educación. (Grundy, 1991)

Un currículum es una **tentativa** para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. (Stenhouse, 1991)

...junto con la construcción de «lo común» que todo diseño supone, el proceso de elaboración de la norma curricular se inscribe en un acto político y que el producto de dicho proceso político, esto es, el diseño curricular, se constituye por tanto en una producción pública que convierte al currículo en la dimensión pública de la escolaridad. (Finocchio, 2019)

...currículum como el producto general de algún consenso social posible en torno a lo valioso. [...] Se tensiona la idea de lo común y emergen fuerzas que disputan la hegemonía ideológica de los acuerdos en cuanto a los saberes válidos. (Feeney y Feldman, 2016)

Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres creencias hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por **diversos grupos y sectores sociales** cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunas tienden a ser **dominantes y hegemónicos** y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación y hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos **mecanismos de negociación e imposición social**, propuesta conformada por **aspectos estructurales-formales y procesuales prácticos**, así como **dimensiones generales y particulares** que interactúan en el devenir de la currícula en las instituciones educativas. Devenir cuyo carácter es **histórico y no mecánico** y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de **distintos niveles de significación**. (De Alba, 1998)

Sobre lo «común» que viene a representar el diseño curricular es importante decir lo siguiente: el diseño curricular es una selección cultural, que no es neutral porque implica dejar afuera algunos temas e incluir otros. Es un recorte que implica decisiones éticas y políticas respecto a lo que se quiere enseñar y lo que se quiere dejar en los y las estudiantes. Nada más y nada menos. Es decir que el currículum da cuenta del tipo de sociedad que aspiramos construir en determinado momento sociohistórico.

Asimismo, tener presente las tensiones que atraviesan la cuestión curricular, la construcción de ese documento público y su implementación en cada una de las instituciones resulta fundamental para complejizar y problematizar nuestra propia práctica cotidiana. Algo que debemos hacer constantemente como estrategia para revisar qué y cómo enseñamos.

¿Quién decide lo que se enseña en las escuelas?

En Argentina solemos decir que hay básicamente cuatro niveles de concreción o especificación curricular: nacional, jurisdiccional, institucional y áulico. En cada uno de estos niveles se toman decisiones en torno al currículum y cada uno de estos niveles es interdependiente de los demás. Si bien el currículum prescribe la enseñanza, en la práctica se configuran espacios de realización o márgenes de autonomía relativa en los que quienes ejercemos la docencia podemos tomar nuestras propias decisiones. A continuación, desarrollamos cómo se da ese proceso de implementación curricular teniendo en cuenta la

escala, el tipo de decisiones y los documentos que le dan forma. También sumamos un quinto nivel de implementación curricular que plantea Javier Iriarte y tiene que ver con los y las estudiantes.

Niveles de concreción o especificación curricular

- **Nacional:** compuesto por el Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación. Definen los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) que son los que orientan el armado de los diseños curriculares jurisdiccionales. En el caso de las Escuelas Secundarias Técnicas existe también otro organismo a nivel nacional que tiene injerencia en la dimensión curricular: el Instituto Nacional de Educación Técnica (INET).
- **Jurisdiccional:** compuesto por los Ministerios y equipos técnicos provinciales. Cada jurisdicción define sus diseños curriculares que se enmarcan en las decisiones nacionales. Esto se refleja en el diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NES) de donde surgen los contenidos y los objetivos de aprendizaje para cada materia del campo de formación general.
- **Institucional:** compuesto por los equipos directivos y equipos docentes. Sobre la base de los acuerdos y especificaciones de niveles anteriores, teniendo en cuenta el contexto donde se sitúa la escuela, las problemáticas locales, comunidad, institucionales y los desafíos en términos de los procesos de enseñanza y aprendizaje cada institución planifica su Proyecto Educativo Institucional (conocido también como PEI y/o PE.). Este proyecto orientará el armado del Proyecto Curricular Institucional (PCI) así como es el marco para armar las propuestas aúlicas. Podemos profundizar sobre la organización del PCI, en «El Proyecto Curricular Institucional de las escuelas secundarias de la CABA.» Disponible en: <https://acortar.link/cUYcRy>
- **Aúlico:** propio de las decisiones y anticipaciones que realiza el docente teniendo presente las finalidades educativas. En función del Proyecto Educativo Institucional, del año, de los estudiantes que conforman ese grupo, el docente selecciona, recorta, y construye distintas propuestas a partir de los marcos y definiciones curriculares previamente mencionados. Esto se refleja en los planes de clase, secuencias didácticas, etc., y lo abordaremos en la clase referida a la programación.
- **Subjetivo e Intersubjetivo:** de acuerdo a lo que plantea Javier Iriarte los estudiantes serían un quinto nivel de concreción curricular. En la propia interacción que se da en las aulas entre docentes, propuesta didáctica y estudiantes estos últimos transforman el currículum a partir de vivenciar y realizar aportes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En resumidas cuentas, podemos hablar de que tanto los docentes como los estudiantes somos también productores curriculares. ¿Qué quiere decir esto? Que los docentes al diseñar sus propias prácticas de enseñanza, seleccionan, deciden, organizan, distribuyen, jerarquizan, crean y construyen sentidos; es decir materializan los documentos curriculares en un tiempo, en un espacio y con determinados sujetos de aprendizaje. Al mismo tiempo los estudiantes, desde sus intereses, sus trayectorias, sus necesidades, sus formas de interpretar la realidad transforman esa creación curricular. A su vez aportan un nivel más de complejidad curricular a partir de la interacción dialogada continua entre los integrantes del grupo-clase. Es en este sentido, todos somos productores, creadores y actores del currículum.

La producción curricular desde una mirada interdisciplinaria

Edith Litwin (2007) nos va a plantear la disyuntiva que se encuentra entre diseñar un currículo que organice el contenido de acuerdo con la estructura lógica de las disciplinas u organizarlo de acuerdo con un orden que favorezca los procesos comprensivos.

Partimos de pensar el porqué de la importancia de los aprendizajes integrados, que están en concordancia con el formato del curriculum integrado. En este sentido, la idea es que la escuela, los y las directivas y los y las docentes puedan ir pensando, reflexionando sobre cómo gestionar estos nuevos aprendizajes, las planificaciones, la enseñanza y la evaluación desde la interdisciplinariedad. Es cierto que este enfoque requerirá una revisión de saberes, de dinámicas, de roles, de estrategias, de espacios, de tiempos escolares, para poder lograr que se instauran en las aulas, es decir, será necesario plantearnos desde una perspectiva holística, nuevas formas de abordar la educación, y generar nuevos acuerdos de trabajo entre los docentes y fundamentalmente crear vínculos de cooperación y colaboración.

Desde esta perspectiva, no se desprecia el saber especializado –es decir, de cada disciplina– y clasificado en materias, sino que se trata de problematizar la forma en que su organización permite abordar unos temas u otros y hacerlo en una secuencia más apropiada para las necesidades de la escuela secundaria. Entonces la interdisciplinariedad en la escuela se propone 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...

El currículum integrado busca crear un futuro ciudadano autónomo y crítico, a partir de situaciones de la vida cotidiana que estén en consonancia con los intereses y preocupaciones de los estudiantes. La idea es enfocar sobre los problemas relevantes que la escuela debería trabajar acercándose a la ciencia desde lo social y no al revés. De esta forma el currículum integrado, va a enfrentar al estudiante a un problema más global en el que los contenidos de las diferentes disciplinas se aprenden de manera transversal, a –a través de–, en un entramado vincular entre todas las asignaturas. Es decir que son diferentes formas de organizar el conocimiento para que este resulte más atractivo, más motivador, logrando captar la atención y el entusiasmo del estudiante.

¿Qué es la programación de la enseñanza?

Según Cols (2004), podemos conceptualizar la programación en sus relaciones con el currículum como el proceso de concreción progresiva de las intencionalidades educativas. Una vez definidas las intencionalidades formativas en las instancias Nacional y Jurisdiccional del Sistema Educativo, la programación de la enseñanza procede a darle concreción institucional y áulica a la propuesta curricular. Para Feldman, la programación se vincula con aquellos aspectos más instrumentales de la enseñanza y es lo que permite pasar del trabajo de selección del currículum a las prácticas de enseñanza concretas. Este mismo autor define la «progra-

mación» como «un intento sistemático por resolver problemas relativos a la enseñanza y al aprendizaje (Feldman, 2010, p. 15).»

Se plantea la programación de la enseñanza, en el marco de los procesos de desarrollo curricular, considerando el encuadre institucional en que se inscribe, reconociendo su carácter de hipótesis de trabajo, atendiendo a la idea de que se diseña la enseñanza para dar respuesta a algún problema. De este modo la construcción de una propuesta de enseñanza es:

- Un espacio y tiempo creativo para el docente: construye una propuesta de enseñanza singular para un grupo de estudiantes, situados en un tiempo y una institución particular.
- El intento de resolver problemas relativos a la enseñanza y al aprendizaje.
- Una herramienta flexible que permite ensayar distintas maneras de organizar la enseñanza para un grupo dado.
- Busca disponer de un pensamiento sistemático y organizado de lo que podemos, queremos y vale la pena hacer en el aula para enseñar.

Es importante destacar que se trata de un intento, no una realidad constituida, implica e incluye los niveles de incertidumbre que hemos mencionado. Por lo tanto, la programación consiste en un marco de trabajo que se ajustará y modificará en su puesta en práctica. Se tratará de una tarea productiva en la cual necesitamos contar con guiones que nos ayuden a organizar sin impedirnos ver lo que está sucediendo, hacer ajustes, repensar rumbos, tiempos, formas de trabajo, incorporar modificaciones.

Al entender la planificación como hipótesis de trabajo, es importante considerar la diversidad de contextos, la pluralidad de intereses y las particularidades de los y las estudiantes, así como también de las grupalidades.

Más allá de la exigencia institucional, el programa es un instrumento que organiza el trabajo pedagógico, como una propuesta, en la que se explicitan ciertas previsiones, decisiones y condiciones para la práctica en el aula y que intenta hacer explícitos ciertos acuerdos que conforman aquello que puede objetivarse del contrato didáctico que se establece con las y los alumnos y con la Institución. Se trata de un plan de trabajo hipotético (Steiman, J., 2007).

Finalmente, es importante mencionar que la planificación anual de la materia se realiza teniendo en cuenta las prescripciones del diseño curricular y de la asignatura a desarrollar que figuran en ese mismo documento, como así también los propósitos y perfil de egresado de la escuela secundaria.

Formas o maneras de enseñar

Como señalamos, cada situación es particular y por consiguiente no hay «recetas» o «métodos» en el sentido de conjunto de pasos o procedimientos infalibles o aplicables a cualquier contexto. Esto no significa que podamos desentendernos de los aspectos metodológicos. Al igual que en otras profesiones, necesitamos y contamos con ideas, principios, reglas generales que brindan orientaciones acerca de las formas de llevarse a cabo que podrán adaptarse a cada situación. Una gran cantidad de desarrollos didácticos, investigaciones y experiencias

ofrecen modos de organizar la clase, distribuir la tarea de los y las estudiantes, presentar y elaborar el conocimiento; aportando un marco para pensar las propuestas de enseñanza y aprendizaje enriquecidas con diversidad de formas de trabajo.

Para dar cuenta de ellas recuperamos una sistematización realizada por la profesora Cristina Davini (2015) acerca de considerar «métodos didácticos generales como andamios para la práctica disponibles para organizar configuraciones didácticas particulares, adaptándolos, integrándolos o generando distintas formas de apropiación para las intenciones educativas, los contenidos de enseñanza, los contextos escolares y los alumnos (Davini, 2015, p. 52).»

Planificar una clase supone también organizar un conjunto de actividades que considere tiempos y la propuesta pueda ser plasmada mediante una secuencia didáctica. Incluimos en esta dimensión, tanto la forma en que ha organizado el docente la presentación de los diferentes contenidos y tareas como los tiempos que las y los estudiantes necesitan para elaborar esos conocimientos. Hacemos hincapié en que esos tiempos son variables y será necesario ofrecer momentos que permitan recapitular, profundizar, volver sobre los contenidos si aspiramos a un aprendizaje profundo o para la comprensión. Probablemente, necesitemos adecuar nuestra estimación inicial en función del seguimiento de la tarea que realizan las y los estudiantes.

Al planificar una clase tendremos que considerar los diversos momentos que la estructuran:

- A. Inicio:** Es importante que los docentes enunciemos, los ejes conceptuales sobre los que va a girar la clase, y qué se espera de ella.
- B. Desarrollo:** En este momento tanto docentes como estudiantes encaran la tarea propiamente dicha.
- C. Cierre:** Aquí elaboramos las conclusiones sobre lo trabajado a lo largo de la misma y evaluamos en conjunto con estudiantes, si se lograron los objetivos propuestos.

Formas de secuenciación

Una secuencia didáctica representa una progresión con momentos cualitativamente diferentes. No es lo mismo el primer acercamiento a un tema o la indagación de los intereses de los y las estudiantes que el estudio y profundización del mismo. La enseñanza requiere además momentos de síntesis, de dar cuenta de lo aprendido y/o presentar productos o elaboraciones. Por supuesto no son momentos rígidos o asignados por un calendario, sino que van modulando un proceso con avances, recapitulaciones, síntesis, nuevas preguntas que pueden dar inicio de otra secuencia.

Identificamos también la secuenciación como un ordenamiento de los contenidos. Señalemos ahora que no siempre la presentación de los conocimientos sigue un orden lineal de sucesión ordenada de lo simple a lo más complejo. A veces hacemos lo contrario y comenzamos planteando un problema complejo para luego pensarlo en unidades más simples. Podemos proponer secuencias en las que un mismo conocimiento se vaya profundizando o abordando desde diferentes perspectivas, o enriquecer el orden lineal incluyendo recapitulaciones y avances en forma espiralada. Nuevamente aquí la decisión entre profundidad y extensión

define recorridos posibles; es decir, podemos desarrollar más contenidos de un modo general o seleccionar menos y abordarlos desde diferentes enfoques, tareas, actividades en un lapso mayor de tiempo.

Ahora bien, cuando a cada unidad didáctica se le asigna el mismo valor, el orden elegido es lineal: una unidad continúa a la otra siguiendo un orden necesario por las posibilidades de enseñanza y aprendizaje. Cada unidad solo se diferencia por la información que ofrece. En estas secuencias los contenidos se incorporan sucesivamente sin necesariamente modificarse el nivel conceptual o de complejidad.

Cuando se asigna diferente valor a cada unidad esto quiere decir que el valor entre los contenidos de las primeras y de las últimas unidades es diferente: habrá aumentos en la complejidad conceptual, la densidad informativa o se buscará una integración progresiva de habilidades en torno a un perfil profesional. Habitualmente se utilizan dos tipos de progresiones que ofrecen un aumento creciente en el valor del material que presenta el programa.

En las secuencias llamadas concéntricas se produce un aumento progresivo de la densidad informativa sobre la base de una temática. Una de las formas características de esta progresión consiste en la presentación inicial de un panorama amplio y simple del contenido de la asignatura al inicio para luego ir retomando distintos aspectos con mayor detalle. La idea concéntrica expresa la progresión en círculos sucesivos a partir de una primera presentación del tema. En las secuencias concéntricas un mismo tema, o conjunto de temas, es retomado de manera sucesiva ampliando el campo informativo o de aplicación.

Otro tipo de secuencia se denomina espiralada. No solo se avanza en el grado de detalle o de densidad informativa, sino que hay aumento progresivo en el valor conceptual. Se intenta, como imagen, proponer la idea de un recorrido que «vuelve sobre sí mismo» pero de manera diferente. Conceptos o conocimientos anteriores son revisados. Esta vuelta sobre elementos ya presentados tiende a redefinirse de varias maneras: se ofrecen versiones conceptuales más complejas o abstractas; se incluye una hipótesis o teoría como caso en nuevos marcos teóricos. Se trabaja con una misma función profesional desde distintas aristas, experiencias, dimensiones y se va atribuyendo diferentes sentidos y formas de hacer a esa función del técnico o técnica.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Según María Cristina Davini (2008) el conjunto de métodos de enseñanza conocidos como Aprendizaje Basado en Problemas permite:

...la formación del sentido práctico, es decir, el desarrollo de las capacidades para resolver problemas, para enfrentar los desafíos del mundo real, para elaborar planes de acción, lo que supone la habilidad para elegir entre distintas alternativas y planificar su realización en el tiempo. En los medios universitarios, se trata, además, de ejercitar el juicio profesional para la toma de decisiones en la acción en contextos y situaciones reales. (Davini, 2008, p. 115)

Dentro de este grupo de métodos podemos encontrar:

- El método de estudio de casos.
- El método de solución de problemas.
- El método de construcción de problemas o problematización.
- El método de proyectos.

Todos estos tienen como punto de partida en común que piensan la enseñanza como guía. Como todo proceso de enseñanza, estos métodos incluyen la transmisión de conocimientos y desarrollo de habilidades. En términos de propósitos lo que busca el docente usando estos métodos es promover la transferencia del conocimiento a las prácticas, ofrecer a sus estudiantes experiencias que los enfrenten con desafíos reales, representativos de lo que podrán encontrar en la vida real y/o en su campo ocupacional. En definitiva, se busca promover el desarrollo de capacidades para la acción en contextos diversos y a la vez distintos al del aula.

Componentes de un Proyecto

En las planificaciones es importante asegurarse la presencia de los componentes y buscar formas de expresión claras, simples, que permitan a otros y otras entender qué se ha propuesto y cómo se llevará a cabo.

Armar esquema con los componentes de un proyecto con el siguiente contenido:

PROYECTO

1. Fundamentación
2. Intencionalidades educativas. Propósitos y objetivos
3. iContenidos (selección, organización y secuenciación)
4. Estrategias de enseñanza
5. Actividades
6. Evaluación

A continuación, describimos las características principales de cada uno de estos «componentes» que, de un modo u otro, tienen que formar parte de una planificación de la enseñanza.

1. Fundamentación

Es el corazón de la planificación de un proyecto. Allí se justifica la selección y la organización de los contenidos, así como las intencionalidades educativas en función de los destinatarios; se explica brevemente el sentido de lo que se hará. En ella se definen claramente los alcances de la propuesta de enseñanza, se delimitan los contenidos y su nivel de profundidad y se explicita la articulación entre distintas materias, áreas e incluso cursos y años.

Algunas preguntas que pueden guiar su elaboración son las siguientes: ¿Por qué es importante o necesario este proyecto? ¿Para quién o quiénes es esta propuesta? ¿Quiénes son los y las jóvenes que transitan las escuelas? ¿De qué modo dar lugar a que las juventudes habiten la escuela teniendo presente sus particularidades?

En la fundamentación se debe dar cuenta de cómo la propuesta de enseñanza dialoga con los y las destinatarios de la misma, con sus subjetividades. Debe evidenciarse la relevancia social y disciplinar del proyecto, se explicitan aquí también los aspectos innovadores y originales que aporta la propuesta.

2. Intencionalidades educativas. Propósitos y objetivos

La enseñanza es una actividad intencional, estas intenciones son un elemento central en una planificación y se expresan a través de los objetivos y los propósitos.

Los objetivos responden a un «para qué» que hace referencia a los logros de aprendizaje. Definen las intenciones de lo que los estudiantes obtendrán, sabrán o serán capaces de hacer luego de transitar la propuesta de actividades. A través de los objetivos deberíamos poder responder estas preguntas: ¿Qué se espera que los y las estudiantes aprendan de este tema? ¿Solo contenidos y conceptos o también habilidades? ¿Cuáles? ¿Qué elementos podrán dar cuenta de que el aprendizaje tuvo lugar?

Los propósitos responden a un «por qué» que hace referencia a lo que nosotros como docentes queremos promover, aquello que se pretende realizar para que los estudiantes aprendan. A través de los propósitos deberíamos poder responder estas preguntas: ¿Para qué y por qué se enseñan estos contenidos? ¿Qué vinculaciones tiene lo que se enseña con el perfil del egresado y la práctica profesional?

Los objetivos determinan el punto de llegada y los propósitos de alguna forma constituyen el punto de partida porque especifican a qué nos comprometemos nosotros para generar o promover los aprendizajes.

3. Contenidos (selección, organización y secuenciación)

Siempre enseñamos «algo» que consideramos tiene un valor formativo y merece ser transmitido; al hacerlo adoptamos un enfoque epistemológico sobre la disciplina que se enseña y su relación con otros campos de conocimiento.

En el nivel de las instituciones y la programación de las asignaturas los docentes realizamos acciones sobre los contenidos. Considerando la gran cantidad de cuestiones previstas en los diseños curriculares realizamos una selección, organización y secuenciación de los contenidos, asimismo tomando decisiones sobre la extensión y profundidad con que se abordarán los contenidos a partir de criterios que tengan en cuenta las finalidades educativas.

En consonancia con lo antedicho, la selección supone pensar qué enseñar en clave epistemológica, desde una concepción del campo de conocimiento, sus enfoques y sus formas de producción, no es una simple elección de temas. El proceso de organización de los contenidos implica la forma de agrupamiento de los mismos en una propuesta de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, los contenidos que fueron seleccionados y organizados a su vez, se presentarán en una secuencia que refiere a cómo decidimos presentar los conocimientos en el tiempo.

Asimismo, al interior de una materia, incluso de una clase, los contenidos pueden organizarse y secuenciarse de diferentes maneras. Las preguntas acerca de ¿Qué convoca a estos estudiantes? ¿Qué situaciones están ocurriendo que pueden ser reflexionadas desde la materia? ¿Qué aprendizajes buscamos favorecer?, entre otras, pueden sugerir diferentes formas de organización de un mismo contenido para distintos grupos y/o momentos.

4. Estrategias de enseñanza

De acuerdo con Stenhouse (1991) utilizamos el término estrategias para referirnos al conjunto de decisiones que toma el docente con el objetivo de favorecer el proceso de aprendizaje. En este marco, pensar la enseñanza en clave situacional nos desafía a tomar una serie de decisiones relativas a las estrategias que guardan vinculación con los componentes de la planificación. Como resultado de estas decisiones que vamos tomando al momento de pensar en cada uno de los componentes, es que priorizamos determinadas estrategias.

Algunos interrogantes que pueden orientar la elección de las estrategias de enseñanza: ¿Cómo enseñar? ¿Cuáles son las estrategias adecuadas para la enseñanza de determinados contenidos? ¿Cuáles son las actividades y experiencias de aprendizaje que promueven la comprensión? ¿Qué actividades son relevantes en función de la formación profesional?

5. Actividades

Las actividades es lo que les propondremos en distintos momentos hacer a los y las estudiantes para poder aprender determinados contenidos y/o desarrollar determinada capacidad especificados en los objetivos de aprendizaje. Respecto a las actividades es importante preguntarse ¿Son actividades sueltas o forman parte de secuencias de enseñanza? ¿Son variadas para trabajar desde diferentes perspectivas el mismo contenido? ¿Contemplan diferentes grados de dificultad? ¿Es claro el objetivo de la actividad y qué se espera que los estudiantes aprendan con ella?

Para la realización de las actividades se deberán contemplar las siguientes dimensiones:

- Los recursos que se usarán para abordar los contenidos. Esto puede incluir desde fuentes de información en diversos soportes (texto, audio, video) hasta insumos para el taller, herramientas, material de librería, etc. ¿Qué materiales se eligen? ¿Por qué se eligen esos materiales? ¿Son coherentes con la planificación y las actividades? ¿La institución cuenta con esos materiales? ¿Se pueden comprar? ¿Están disponibles para que los y las estudiantes lo utilicen? ¿Colaboran con el aprendizaje de los y las estudiantes y les permiten que lo consulten apoyándose en lo que ya saben para resolver lo que no? ¿Cuáles son los recursos tecnológicos acordes a los objetivos de aprendizaje? ¿Cuáles de estos materiales didácticos y recursos puede diseñar el docente?
- El tipo de organización propuesta para el trabajo (individual, en parejas, en grupos, a grupo total). ¿Cómo se organizarán los y las estudiantes? ¿Qué tipo de agrupamiento favorece más el trabajo y la producción? ¿Se tienen en cuenta cuáles son las mejores condiciones en las que cada estudiante produce? ¿Todos los grupos son iguales o hay quienes trabajan mejor solos o en parejas?

- Los tiempos de la clase. ¿Cuáles son los tiempos destinados para realizar las actividades?
- Las situaciones que se quieren propiciar en el marco de la clase. Pueden tratarse de discusiones, aquello que se quiere sistematizar durante la propuesta, entre otras cuestiones. ¿Están previstas instancias de sistematización que permitan a los y las estudiantes analizar y afianzar el trabajo realizado? ¿Qué cuestiones conceptuales se identificarán explícitamente en la clase? ¿Qué discusiones se pueden promover con los y las estudiantes?

en recuadro:

Actividades y tareas

Resulta relevante distinguir lo que entendemos por actividades y tareas. Entendemos a estas últimas como las estructuras y situaciones que definen el modo de organización del trabajo de los estudiantes en clase para dirigir el pensamiento y la acción. Toda tarea está conformada por tres componentes:

1. Una meta o estado a lograr.
2. Un conjunto de recursos y condiciones (por ejemplo, información o herramientas) para alcanzar el objetivo.
3. Las operaciones, pensamientos y acciones implicadas en organizar y usar los recursos para alcanzar las metas.

6. Evaluación

Es el eje central del proceso de enseñanza y de aprendizaje que nos guía y nos acompaña en la toma de decisiones que como docentes debemos realizar a lo largo de dichos procesos. Es parte de la programación de la enseñanza. Es importante pensarla en diálogo con los objetivos de aprendizaje y con los propósitos para que realmente evaluemos lo que enseñamos, así como también con los diferentes componentes que fuimos mencionando en esta clase.

Se comparten algunos interrogantes que pueden orientarnos: ¿Cómo se prevé evaluar? ¿En qué momento o momentos? ¿Qué tipo de instrumento se va a utilizar? ¿Qué actividades o ejercicios contemplará la evaluación? ¿Serán similares a los realizados durante la enseñanza? ¿Habrá actividades de diferente dificultad? ¿Cuáles serán los criterios de evaluación? ¿Cómo se piensa la instancia de devolución? ¿La evaluación propuesta es coherente con los objetivos de aprendizaje y su nivel de logro?

Correspondencia entre los componentes

Cada uno de los componentes de la programación de la enseñanza tiene que tener correspondencia con los otros. De este modo, cuando pensamos en actividades, entre otras cuestiones, debemos tener presente cuáles serán las estrategias de enseñanza que vamos a ponderar en el diseño de la propuesta, así como de qué modo van a dialogar éstas con las intencionalidades educativas y, a su vez, con la evaluación.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, Andrea (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio: Paidós.
- Anijovich, Rebeca (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Paidós.
- Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela (2023) (comp.). Formar en práctica reflexiva, Buenos Aires: Aique.
- Anijovich, Rebeca y Mora, Silvia (2009). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.
- Bauman, Zygmunt (2004). Modernidad líquida: Fondo de Cultura Económica.
- Camilloni, Alicia R. W. de; Cols, Estela; Basabe, Laura y Feeney, Silvina (2007). El saber didáctico: Paidós.
- Cols, Estela (2004). Programación de la enseñanza: OPFyL.
- Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio (2004). Pedagogía del aburrido: Paidós.
- Davini, María Cristina (2015). La formación en la práctica docente: Paidós.
- Davini, María Cristina (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.
- De Alba, Alicia (1998). Curriculum, crisis, mito y perspectivas: Miño y Dávila.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill.
- Entwistle, Noel (1988). La comprensión del aprendizaje en el aula. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Erausquin, Cristina (2010). «Adolescencia y escuelas: Interpelando a Vygotsky en el siglo XXI: Unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentro». Revista de Psicología (La Plata) Segunda época (11), pp. 59-81. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4839/pr.4839.pdf
- Feeney, Silvina y Feldman, Daniel (2016). «Regulaciones nacionales sobre el curriculum». Educação em Revista, editada pela UFMG (Universidad Federal de Minas Gerais; Belo Horizonte; Brasil), vol.32, n.2, pp. 19-44. ISSN 0102-4698.
- Feldman, Daniel (2010). Didáctica general: Ministerio de Educación de la Nación.
- Fenstermacher, Gary (1989). «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza». Wittrock, Merlin (comp.). La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos: Paidós.

Finocchio, Silvia (2019). «Prensa». Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. (eds.). Palabras claves en la historia de la educación argentina: UNIPE, pp. 265-267. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5342/pm.5342.pdf>

Grundy, Shirley (1991). Producto o praxis del curriculum: Morata.

Helman (2020). Hacer visible el recorrido de la enseñanza.

Jara Holliday, Oscar (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos – 1ed. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.

Litwin, Edith (2007). El oficio de enseñar: Paidós.

Maggio, Mariana (2020). Reinventar las prácticas de enseñanza a la manera de ensambles.

Maggio, Mariana (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.

Margulis, Mario y Urresti, Marcelo (1996). «La juventud es más que una palabra». En Margulis, M. (ed.). La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud: Biblos.

Ramsden, Paul (1988). «Contexto y estrategias». R. Schmeck (ed.). Estrategias y estilos de aprendizaje. Nueva York: Plenum Press, pp. 159–184. doi: 10.1007/978-1-4899-2118-5_7

Rodari, Gianni (1983). Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias: Giulio Einaudi editore.

Sennet, Richard (2009). El artesano: Anagrama.

Sibila, Paula (2012). «La escuela en un mundo hiperconectado: ¿redes en vez de muros?». Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 24, núm. 62, enero-abril, pp. 135-144.

Steiman, Jorge (2007). Más Didáctica -en la educación superior-: Miño y Dávila-UNSAM.

Stenhouse, Lawrence (1991). Investigación y desarrollo del curriculum: Morata.

Terigi, Flavia (2009). Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de la política educativa: Ministerio de Educación de la Nación.

Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa (SSPIE)

Oscar Mauricio Ghillione

Dirección General Escuela de Maestros (DGESM)

Viviana Edith Dalla Zorza

Educación Secundaria

Coordinación Pedagógica: Alejandra Amantea

Asistencia Técnica: Karina Pagani

Dirección de Educación Técnica del Nivel Secundario

Adrián Rastelli (Director), Luis Perez, Gustavo Allevato.

Equipo: Fabián Beremblum, Roxana Skornik.

Trayecto de Formación Pedagógico-Didáctica

Equipo de Generalistas *Por orden alfabético*

Gastón Bellafanti, Ana Copes, Carolina Duarte, Sebastián Giampani, Brenda Glickman, Andrés Gomel, Ismael Rodrigo, Javier Rojas, Germán Schiavinato, Camila Kant, Isabel Puente.

Educación Artística

Florencia Zuñiga

Educación Tecnológica

Mario Cwi, Débora Iowi, Federico Perez Gunella, Mariano Foullier, Nora Gamarra.

Agradecimiento especial a Verónica Thomas y a todo el equipo de Campus Escuela de Maestros.

Coordinación de Comunicación

Antonella Garibaldi

Equipo Editorial

Edición y corrección: María Cecilia Guerra

Diseño de tapas e interior: Ricardo Penney, Maia Dotro.

Se autoriza la reproducción y difusión de este material para fines educativos u otros fines no comerciales, siempre que se especifique claramente la fuente. Se prohíbe la reproducción de este material para venta u otros fines comerciales.

Fecha de consulta de imágenes, videos, textos y otros recursos digitales disponibles en Internet:
29 de octubre de 2025.

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Ministerio de Educación / Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa / Dirección General Escuela de Maestros, 2025. Carlos H. Perette 750 – C1063 – Barrio 31 - Retiro - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

© Copyright © 2025 Adobe Systems Software. Todos los derechos reservados. Adobe, el logo de Adobe, Acrobat y el logo de Acrobat son marcas registradas de Adobe Systems Incorporated.



