

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

Conversaciones necesarias.
Escuelas secundarias,
juventudes y aprendizajes

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

Transitares adolescentes. El caso de las escuelas de reingreso de la CABA	
Javier Iriarte	7
La evaluación. Aportes para el acompañamiento de los aprendizajes	
Alejandra Amantea - Isabel Puente	14
Educación y trabajo en la escuela secundaria técnica argentina: mitos, historias, tensiones y prospectiva	
Javier Rojas - Ismael Rodrigo	34
De los objetivos a la evidencia de los aprendizajes, un recorrido posible	
Sebastián Giampani	44
Mirar la escuela desde las prácticas artísticas	
Florencia Zuñiga	57
A la vez lo físico y lo virtual. El diseño de propuestas de enseñanza híbridas	
Brenda Glickman - Ana Pane - Camila Kantt	63

Transitarios adolescentes. El caso de las escuelas de reingreso de la CABA

Javier Iriarte*

La educación pública en Argentina ha sido, desde sus inicios, un pilar para la construcción de una sociedad democrática y plural. A la escuela se le ha confiado la misión de transmitir no solo conocimientos, sino también valores que permitan a cada generación reconocerse como parte de una comunidad. Esta transmisión, según plantea Jacques Hassoun, es un legado que conecta a los y las estudiantes con una historia colectiva, permitiéndoles formar una identidad que integra tanto las raíces culturales como los desafíos actuales.

En las últimas décadas, el sistema educativo ha pasado de un modelo centrado en la homogeneidad a un paradigma que valora y respeta la diversidad en las aulas. La obligatoriedad de la secundaria en CABA y a nivel nacional busca que cada joven tenga un lugar en la escuela, reconociendo sus distintas realidades y trayectorias. Esta transformación redefine el rol docente, que se convierte en un acompañante de los procesos de aprendizaje, considerando las necesidades y tiempos de los y las estudiantes.

Las escuelas de reingreso surgen en este contexto como una respuesta inclusiva ante la exclusión educativa, con una propuesta pedagógica que respeta las trayectorias singulares de cada estudiante. En ellas, el trabajo de los y las docentes es tan fundamental que se convierte en una tarea cartográfica, un espacio colectivo de trabajo en donde se atienden a las particularidades de cada estudiante en pos de la puesta en acto de una justicia educativa que responda a las necesidades y demandas del presente.

La transmisión en la cultura y en la escuela moderna argentina

La educación es aquella experiencia vital que da lugar a la posibilidad de construir un proyecto de vida, y la escuela pública es la institución (hija de la modernidad), destinada a consagrar esa experiencia en clave de derecho. A la escuela se le confía una tarea nuclear: la transmisión de un currículum, el cual puede ser entendido como texto o como práctica cotidiana y cuyo objetivo es la construcción de lo común.

Para aclarar qué entendemos por transmisión, podemos recuperar la voz de Hassoun (1996), quien sostiene:

...todos estamos inscriptos -uno por uno- en una genealogía de sujetos que no ignoran que son mortales. Es eso mismo lo que diferencia lo humano de lo animal: un saber sobre la muerte y la genealogía que dicta la necesidad de que un mínimo de continuidad sea asegurada. Somos todos portadores de un nombre, de una historia singular (biográfica) ubicada en la Historia de un país, de una región, de una civilización. Somos sus depositarios y sus transmisores. Somos sus pasadores. Que seamos rebeldes o escépticos frente a lo que nos ha sido legado y en lo que estamos inscriptos, que adhiramos o no a esos valores, no excluye que nuestra vida sea más o menos deudora de eso, de ese conjunto que se extiende desde los hábitos alimentarios a los ideales más elevados, los más sublimes, y que han constituido el patrimonio de quienes nos han precedido. (Op. Cit.)

A las palabras que se retomaron anteriormente, el autor suma la idea de la transmisión lograda, como aquella que «ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar el [pasado] para [mejor] reencontrarlo» (Op. Cit.).

La escuela como institución y como organización. Tensiones entre el curriculum como lo común dado y las prácticas situadas como un común a construir

¿Qué, cómo y para qué transmite una escuela? La escuela suele ser pensada como una institución, o sea como aquel dispositivo encargado de instituir sentidos hegemónicos para la construcción de una ciudadanía responsable y democrática, sujeta a la Ley. Esta capacidad, estaba sostenida por un reconocimiento social del papel de la escuela que le otorgaba autoridad y margen de acción. En este punto, cabe la pregunta acerca de qué nos autoriza hoy ante la comunidad.

Poco se piensa a la escuela como una organización en la que un colectivo de trabajo constituido jerárquicamente, con distintas posiciones tiene la posibilidad de definir cómo llevar a cabo su tarea. En esta labor, pueden prevalecer distintos componentes de la organización escolar: la dimensión administrativa o la pedagógica; la estructura colegiada o la estrictamente jerárquica; la que hace del curriculum un objeto a reproducir, a objetarlo, o a adecuarlo de modo situado.

Todas estas tensiones, hacen a la vida escolar y subyacen en aquellas prácticas cotidianas que tienen a los y las estudiantes, por destinatarios. Estas mismas tensiones de la micropolítica escolar deben leerse a la luz de las políticas educativas que se fueron sucediendo a lo largo de la historia.

Nuevos paradigmas. La obligatoriedad en CABA y Nación: de la homogeneidad a la diversidad. El trabajo docente y el lugar del estudiante en ambos paradigmas

Para entender esto, podemos tomar como muestra un ejemplo: el de la obligatoriedad del nivel secundario. La CABA sancionó en 2002 la Ley 898 y la Nación hizo lo propio en la LEN de 2006. Es interesante entender que esta obligatoriedad dialoga con otra idea que resulta conmocionante y se constituye en desafío hasta la fecha ya que colisiona con el mandato fundante homogeneizador de las escuelas: el reconocimiento de la diversidad.

Reconocer la diversidad en la escuela implica el renunciamiento a la centralidad del docente como garante de homogeneidad en las aulas. En cambio, esta idea hace foco en todo aquello que ingresa a la escuela con cada estudiante. En este nuevo paradigma que se va instalando, no se espera que la escuela ofrezca una Verdad, sino que aloje realidades diversas y complejas para darles la oportunidad de desplegarse y dotarlas de herramientas que les permita a los estudiantes crecer en dignidad, reconociéndose sujetos de derecho, explorando con modos y tiempos propios, expandiendo sus experiencias para lanzarse a la vida del mejor modo posible.

En la escuela moderna se esperaba que el docente lograra moldear y uniformar los tiempos y modos de aprender de sus estudiantes. En aquella realidad, docentes y estudiantes cumplían roles prescriptos que remitían a absolutos, es decir, docentes concebidos como portadores de un saber único y estudiantes como meros receptores de aquel saber. La escuela como organización tendía a controlar el cumplimiento de propuestas formativas dogmáticas e inapelables en sus fundamentos. Lo diverso se leía como anómalo, como situación a corregir o expulsar. La didáctica se pone al servicio de la correcta reproducción del contenido.

En el paradigma que se consagra en 2006 con la LEN, la escuela deseada deja de ser la que mejor uniforma la enseñanza y el aprendizaje. En este nuevo tiempo, la organización escolar se altera ante el ingreso de estudiantes que en otro momento no estaban. Ante el ingreso de estos sujetos, se presentan nuevos desafíos y necesidades: el trabajo con la diversidad nos invita a pensar colectivamente, a revisar nuestros objetivos, a considerar los modos de administrar la palabra y su puesta en circulación en la clase, a redescubrir los sentidos de la didáctica, a buscar alianzas y acompañamientos en el territorio. Los roles se reconfiguran, los absolutos, caen y aparece la incertidumbre como parte del paisaje escolar. Ahora, más que nunca, la autoridad docente es una construcción cotidiana, avalada y nutrida por cada intervención que realizamos.

El caso de las escuelas de reingreso: como dispositivo y como oportunidad para visitar las prácticas docentes y las trayectorias escolares

En este sentido, en 2003 el GCABA realiza un relevamiento sobre las trayectorias escolares que arroja un dato central: 16.000 jóvenes de entre 16 y 18 años están fuera del sistema educativo, sin haber podido iniciar su primer año de secundaria y sin posibilidades de ser aceptados ni por una escuela de adolescentes, ni por establecimientos educativos para adultos, por el desfase etario que ambas modalidades requieren para sus ingresantes.

Frente a esta crítica situación, en el marco del Programa Deserción Cero, se crean 8 escuelas entre 2004 y 2005 conocidas como Escuelas de Reingreso (ER). Su objetivo era el de re vincular a esta población con la escuela, para lo que se dotó a esta modalidad de ciertas características sui generis en el nivel secundario, a saber:

- pequeña escala;
- caja curricular reducida, bachillerato sin orientación de 4 años;
- cursada, asistencia y promoción por materia, según régimen de correlatividades;
- reconocimiento de acreditaciones previas por materia, no por año;
- horas de Proyecto Pedagógico Complementario, designadas por la conducción, para propuestas extracurriculares situadas; y
- contratación docente por hora cátedra y con TP4 (12 horas).

Estas características se diseñan pensando en las trayectorias escolares como realidades diversas que difieren de una trayectoria única y modélica y que, a la luz del relevamiento realizado, dan cuenta de diversas vulneraciones imbricadas en estas biografías escolares.

Las ER ponen en evidencia la posibilidad de repensar la gramática y la organización escolar y curricular como condición necesaria, pero no suficiente para generar un dispositivo educativo y escolar que pretenda sostener una propuesta de inclusión y calidad conforme a la normativa antes mencionada y de cara a una situación crítica en términos educativos.

Ante todo, vale considerar el hecho de que la propuesta haya nacido en el seno del propio Estado, acaso como acción reparatoria que intenta subsanar las prácticas rígidas y tradicionales anidadas en las propias instituciones (estatales y/o privadas).

Este dispositivo invitó a pensar y visitar las prácticas docentes en todas y cada una de las posiciones que constituyen a un colectivo de trabajo escolar. En esta línea, la pequeña escala viene a promover una primera condición de trabajo: la posibilidad del encuentro entre docentes. Esto implica reconocer algo que excede al mismo dispositivo y que aún es un desafío: pensar la tarea común de manera colectiva, colaborativa y solidaria.

Nuevos paradigmas y nuevos modos de enunciación de la realidad. El poder de nombramiento de la escuela. Un posible modo de asumir los nuevos desafíos: el carácter cartográfico del trabajo docente

Entendemos que aún hoy es un desafío porque este ejercicio de (re)pensar con otros y otras tensiona los modos de trabajo docente que hoy organizan las escuelas. Pero también es interesante y necesario indagar qué entendemos por pensar con otros/as, aún mejor; qué implica pensar en términos críticos y de revisión de sentidos.

Para abordar este tema, primero conviene abordar algunas ideas vertidas por Jordana Blejmar (2010) respecto de la diferencia entre ver y mirar o entre las ideas de conocer y pensar. Dice esta autora:

Sólo vemos lo que conocemos. Más allá del conocimiento, no hay vista. Algo similar, aunque desde otro paradigma -el de la filosofía- sostiene Deleuze cuando advierte que existe una diferencia entre pensar y conocer. Mientras que el segundo de los actos implica «reconocer», entablar una correspondencia entre nuestras representaciones y lo que miramos, pensar es ponerse en contacto con un afuera de esas representaciones. El mundo exterior se vuelve interesante cuando se hace signo y pierde así su unidad tranquilizadora, su homogeneidad, su apariencia verídica. (Op. Cit.)

Para Blejmar, pensar implica conmover lo que consideramos propio y verdadero, sujetarlo a revisión constante y ejercer una actitud exploratoria respecto de la propia tarea y de los sentidos que la vertebran.

Antes mencionábamos cómo la agenda educativa jurisdiccional, en alineación con la nacional, realiza una propuesta (la creación de las ER) que impacta en las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente a los efectos de consagrar el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes, reconociéndolos como sujetos de derecho en situación de vulneración. Esto es, son sujetos vulnerados, no vulnerables, y en esta diferencia debe recuperarse una herramienta fundamental de la escuela: su poder de nombramiento. Dice Kaplan (2006) al respecto:

La institución escolar funciona como constructora de subjetividad. A través de distintos mecanismos y significaciones, los alumnos van configurando una autoimagen y expectativas que se traducen concretamente en una experiencia educativa singular. En esta formación de la autoimagen, las palabras tienen un poder simbólico innegable. El lenguaje escolar, los modos de nominación escolar, tienen incidencia sobre la autoestima escolar que internalizan los estudiantes en su tránsito por el sistema escolar. (...) Es indiscutible la capacidad de las palabras de prescribir bajo la apariencia de describir así como también la de denunciar bajo la apariencia de enunciar. (...) La idea de que algunos alumnos tienen un «techo» para aprender, que otros son «adoquines» o la noción del «genio», son expresiones de este tipo de creencias. (Op. Cit.)

Siguiendo las palabras de Kaplan, definir a nuestros estudiantes como sujetos vulnerables sería un acto de estigmatización que cerraría toda posibilidad de intervención pedagógica. Más aún, si entendemos que una intervención debe interrumpir lo que viene aconteciendo para inaugurar un nuevo escenario. Por esto, comprendemos que el pensar como acto de ruptura con nuestras propias representaciones, es un ejercicio fundamental para que la escuela pueda revisar sus modos de enunciación como construcción que evidencia qué y cómo mira la escuela a sus estudiantes.

Palabras finales

Para concluir, pensar una escuela inclusiva no debe remitirnos a las instituciones, sino a las organizaciones que se nuclean en aquéllas. ¿Es reingreso un dispositivo que posibilita la inclusión educativa? Podemos aventurar que sí. Pero también cabe preguntarse si la inclusión deviene del dispositivo o de las prácticas docentes que aprovechan tal estructura. Dicho de otro modo, las escuelas de gran escala, las modalidades creadas bajo otros mandatos o las escuelas con cursada por año ¿no pueden incluir?

Mirar a los y las estudiantes, ver qué necesitan y demandan, poner en diálogo esas realidades con la potencia de docentes pensándose como equipo; definiendo criterios comunes, reconociendo los propios límites y las posibles alianzas territoriales; construyendo problemas y aventurando estrategias; son posibles y necesarias escenas de toda escuela. Escenas complejas, llenas de incertidumbres, pero habitadas por algunas certezas.

Ante estas escenas, asumir la propia tarea desde un lugar menos asociado a la verdad y más cercano a cierto carácter exploratorio, puede resultar una actitud propicia para revisar las prácticas y promover algunos principios de la justicia educativa. Suely Ronyk hace un aporte interesante al respecto en su «Cartografía Sentimental», cuando sostiene acerca de la labor del cartógrafo:

El cartógrafo absorbe elementos de cualquier procedencia. No posee el más mínimo racismo de frecuencia, lenguaje o estilos. Todo aquello que dé voz a los movimientos del deseo, todo aquello que sirva para acuñar materias de expresión y crear sentido, para él es bienvenido. (...) Para el cartógrafo «entender» nada tiene que ver con explicar y, mucho menos, con revelar. [Para él] lo que hay arriba, abajo y por todos lados, son intensidades buscando expresión. (...) el problema no es el de lo falso vs. lo verdadero, ni el de lo teórico vs. lo empírico, pero sí el de lo vital vs. lo destructivo, el de lo activo vs. lo reactivo. Lo que él quiere es participar, embarcarse en la constitución de territorios existenciales, constitución de realidad. (...) tanto su criterio como su principio son vitales y no morales. ¿Y su regla? El sólo tiene una: es una especie de «regla de oro». La cual le da elasticidad a su criterio y a su principio: el cartógrafo sabe que es siempre en nombre de la vida y de su defensa que se inventan estrategias. (Ronyk, 1989).

Frente a las palabras de Ronyk, nos queda pensar cómo interpela nuestras prácticas la figura del cartógrafo. Para pensar entre todos: ¿qué aspectos de nuestra práctica consideramos in-

conmovibles y por qué? ¿qué aspectos de lo exploratorio pueden ser de provecho para nuestra labor? ¿cómo podemos traducir la regla de oro del cartógrafo al escenario educativo?

Blejmar, J. (2010). Itinerarios. Sobre Ausencias de Gustavos Germano y Cómo miran tus ojos de María Soledad Nívoli, Grupo Latinoamérica. *Anacronismos*, 8.0, julio, 22-29.

Hassoun, J. (1996). Los contrabandistas de la memoria. De La Flor.

Kaplan, C. (2006). Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela. Miño y Dávila Editores.

Rolnik, S. (1989). Cartografía sentimental. Transformaciones contemporáneas del deseo. Suslina y Editora UFRGS.

*Javier Iriarte es profesor en Historia, Psicología y Ciencias de la Educación. Especialista en Investigación Educativa. Diplomado en Gestión Educativa (FLACSO). Es vicedirector Escuela de Educación Media N° 2 DE 4 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La evaluación. Aportes para el acompañamiento de los aprendizajes

Alejandra Amantea

Isabel Puente

En el marco del desarrollo del Trayecto de Formación Pedagógico-Didáctica para la enseñanza técnica profesional nos interesa detenernos en los sentidos que le daremos a la evaluación, como un aspecto fundamental para recuperar el análisis crítico de los sujetos, reflexionar, recrear y reconstruir el proceso de aprendizaje realizado.

Para ello partiremos de una concepción amplia incorporando la función formativa de la evaluación. La misma cobra preeminencia ya que es una instancia del proceso de aprendizaje de las y los estudiantes. Acompaña las decisiones de los y las docentes respecto de las intervenciones que, desde la enseñanza y los aprendizajes singulares, posibilitará realizar los ajustes necesarios, en función de la heterogeneidad y singularidad de cada grupo y de cada estudiante en particular.

Podemos afirmar que la evaluación es una dimensión constitutiva de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y una forma de regulación integrada a esos procesos que puede contribuir a su comprensión y su mejora, así como posibilitar mejores oportunidades de aprendizaje apelando a la evaluación como parte del proceso de aprendizaje y no solamente como fin.

En este marco nos preguntamos:

- ¿Qué uso le damos a la información que se recoge en la evaluación de los aprendizajes durante el proceso?
- ¿Qué hacemos con la información que recogemos cuando evaluamos?
- ¿Cómo analizamos la información recogida en términos de evidencia de aprendizaje?
- ¿De qué manera compartimos y trabajamos con esa información con los y las estudiantes?
- ¿Cómo a partir de esa información tomamos decisiones que orientan los procesos de enseñanza y de aprendizaje?

Cuando nos referimos a la evaluación consideramos dos orientaciones complementarias para pensar en la evaluación de los aprendizajes:

- Evaluar para apreciar de manera integral el tratamiento de una propuesta integral de enseñanza.
- Evaluar para analizar y distinguir logros en cada uno de sus aspectos o dimensiones.

Ambas requieren de evaluaciones continuas, participativas y formativas, que sean constructivas y que se centren en la comprensión. Como así también demandan una retroalimentación estructurada, de modo tal de asegurar una buena comunicación que contenga aclaraciones, valoraciones, inquietudes y sugerencias para los y las estudiantes.

En términos generales, entendemos a la evaluación como un juicio de valor que se efectúa sobre un conjunto de informaciones que los y las docentes recogen sobre el trabajo académico de los y las estudiantes en vista a la toma de decisiones (Camilloni, A., 1998). La evaluación no es una mera descripción, ya que esos datos, indicios o evidencias del aprendizaje constituyen la referencia de toda evaluación (Anijovich, R.; Cappelletti, G., 2022). Evaluar en el mismo proceso de enseñar requiere de observaciones y de análisis valorativos de los progresos de aprendizaje de los y las estudiantes durante el desarrollo de las actividades sugeridas para la enseñanza.

La evaluación, en este marco de sentido, se entiende como la formulación de un juicio sobre el valor educativo de un programa o política, del currículum, de una escuela, de un proyecto, de un libro de texto, de las y los alumnos y docentes, lo cual supone interrogarnos sobre el valor educativo que una realidad posee o desarrolla

Es de suma importancia que el equipo docente comparta anticipadamente con sus estudiantes la planificación de tareas y los criterios de evaluación, a fin de acordar qué se tendrá en cuenta al momento de evaluar, bajo qué formas se evaluará y cuáles son los niveles de desarrollo de las tareas que permitirán establecer el aprendizaje de cada estudiante. Durante la planificación de las propuestas de enseñanza necesitamos acordar, desde el inicio, los criterios de evaluación. Una idea general de la evaluación la encontramos en los documentos de la profundización de la NES:

La evaluación educativa resulta fundamental para el diagnóstico, la valoración y la mejora del aprendizaje del estudiante, el proceso de enseñanza y la práctica docente. Es un proceso continuo de recolección y análisis de información para la toma de decisiones pedagógicas. Propuesta para el Régimen de evaluación, acreditación y promoción (2017).

La evaluación debe pensarse como un concepto y una práctica que forma parte de campos complejos, por lo cual su sentido se articula a otros conceptos que integran esa complejidad. Por ejemplo, cuando nos referimos al aula, no se puede definir a la evaluación educativa sin tener en cuenta cómo se consideran los procesos de enseñar y aprender que integran a la evaluación, o incluso sin tener en cuenta cuál es la idea de educación, o de la función educativa de la escuela que está tallando en las definiciones.

Susana Celman, en su artículo «¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?», explica de qué manera ciertos estilos de definición y de aplicación de las evaluaciones provocan ciertos aprendizajes y anulan otros (Celman, 1998). La autora sostiene que, si un docente solo dispone el momento, la forma, y el contenido de las pruebas específicas de evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, y además las corrige sin explicitar los criterios por los cuales ha juzgado correcto o incorrecto, adecuado o inadecuado el trabajo realizado, es decir, se limita a comunicar los resultados obtenidos, provocará que sus alumnos «aprendan» que el conocimiento es un proceso que no les pertenece, que se realiza

«para otros». Al mismo tiempo, perderán la oportunidad de aprender que existen diversos criterios de evaluación, además del utilizado por el docente, y que explicitar y fundamentar también es parte del proceso de aprendizaje.

La evaluación, en este marco de sentido, se entiende como la formulación de un juicio sobre el valor educativo de un programa o política, del currículum, de una escuela, de un proyecto, de un libro de texto, de las y los alumnos y docentes, lo cual supone interrogarnos sobre el valor educativo que una realidad posee o desarrolla:

El juicio de valor es, a su vez, una construcción orientada por la argumentación, análisis y sentidos compartidos sobre las circunstancias, los problemas o los logros de aquello que se evalúa. Se trata de procesos de valoración en tanto construcciones colectivas en las cuales los diversos puntos de vista se ponen en juego en la reflexión, en un diálogo que conduce al aprendizaje colectivo y a la capacidad y responsabilidad de cambiar y tomar decisiones sobre la realidad inmediata. (Ángulo Rasco, F.; Contreras Domingo, J.; Santos Guerra, M.A., 1991)

Algunos aspectos para pensar la evaluación

La evaluación diagnóstica consiste en la evaluación al comienzo de cualquier proceso de aprendizaje, que puede ser al iniciar el ciclo escolar, al comenzar un nuevo tema de enseñanza, entre otras posibilidades, con el propósito de tomar decisiones respecto de la programación de la enseñanza. Se trata de una evaluación diseñada directamente para contribuir a dicho proceso y fortalecerlo, a través de una sistemática retroalimentación. En este sentido, les proponemos una pregunta: ¿cómo sabremos si los y las estudiantes están desarrollando una comprensión disciplinar o areal?

Mariana Maggio (2020) nos alerta sobre la persistencia de la instancia de verificación como sinónimo de evaluación. Y sostiene que «la evaluación tiene que dejar de ser una instancia de verificación de que lo que enseñamos parece haber sido aprendido para convertirse en una propuesta que genere consideraciones para mejorar nuestras prácticas» (Op. Cit., p. 93). Para lograrlo, plantea la noción de «evaluación en perspectiva», a partir del análisis crítico del caso o problema y dos elementos claves: la puesta en juego de los elementos teóricos del campo como cuestión central y la reconstrucción de los instrumentos de evaluación como objeto hacia un proceso de metaevaluación.

Podemos avanzar identificando a la evaluación focalizada que refiera a prácticas de evaluación centradas en aspectos claves de la comprensión disciplinar o areal, señalando cuatro criterios centrales:

- la claridad del propósito,
- la base disciplinar,
- la integración productiva y
- la reflexión.

Asimismo, la evaluación necesita ser: Válida, Confiable, Informativa, Continua y Formativa.

- **La evaluación auténtica**, que implica valorar de una manera holística y sistémica el proceso aprendizaje. Es un acto planificado y siempre acorde con los propósitos de enseñanza y los objetivos del aprendizaje. Presenta una oportunidad para que el estudiante o grupo de estudiantes pueda poner en juego un conjunto integrado de conocimientos, saberes y capacidades en situaciones complejas y significativas.
- **La evaluación referida al criterio**, que requiere definir los criterios y niveles que serán los referentes que orienten el proceso de evaluación del estudiante o de un grupo de estudiantes, ya que las tareas van progresando de modo gradual y son el resultado de un extenso conjunto de acciones. Estos criterios deben referirse, principalmente, a cuatro aspectos: la claridad del propósito, el uso de dos o más disciplinas como base, la integración de las perspectivas disciplinares y la reflexión respecto de la tarea.
- **La evaluación colegiada y responsable**, que requiere la coparticipación en la gestión del equipo docente y de los y las estudiantes. Desde este enfoque, los procesos de autoevaluación y coevaluación cobran un gran valor para el aprendizaje y la enseñanza.
- **La evaluación formativa**, pues el aprendizaje conlleva a integrar las actividades evaluativas, a fin de promover en el estudiante la necesaria y continua retroalimentación sobre sus logros y dificultades. Asimismo, orienta al estudiante en sus decisiones estratégicas sobre lo que debe aprender y cómo aprenderlo y, al mismo tiempo, orienta al docente sobre las fortalezas y debilidades, permitiendo reorientar sus prácticas de enseñanza.

Pedro Ravela: Evaluación formativa

Recomendamos ver este material audiovisual de Pedro Ravela sobre Evaluación Formativa, elaborado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=SnYfdDWF70g>

- **La evaluación mediante una combinación de procedimientos y estrategias**, que debe ser diversa y multidimensional y que debe combinar formatos evaluativos adecuados para diferentes capacidades y saberes.

Uno de los dilemas prácticos de la evaluación es el tiempo con el que cuentan las y los docentes para desarrollar las múltiples tareas en un proyecto educativo.

Es muy necesario brindar a los y las estudiantes toda la retroalimentación que se necesita en forma cotidiana y en tiempo real para un buen aprendizaje. Por ello, es necesario contar con diferentes fuentes de retroalimentación además de la que brinda el docente: los y las estudiantes pueden evaluar el trabajo de sus pares o, incluso, autoevaluarse con la ayuda de una rúbrica o un conjunto de pautas específicas acerca de qué buscar.

Los criterios simples o las rúbricas resultan de gran ayuda y les permiten dar una retroalimentación reflexiva. Otra fuente de retroalimentación es el portafolio, un registro de los aprendizajes que reúne materiales elaborados durante el proceso, que pueden ser construidos en torno a problemas, grandes ideas, proyectos, etc. Asimismo, los y las estudiantes pueden aprender, tanto evaluando como siendo evaluados, pues dar una retroalimentación a otros les exige adoptar una postura reflexiva y lograr una articulación específica del problema. De este modo, desarrollarán capacidades evaluativas que también pueden aplicar a su propio trabajo. Cabe destacar el siguiente pasaje:

La evaluación es una dimensión compleja de la tarea de los docentes. A través de esta, los docentes obtienen información que les permite tomar decisiones sobre el futuro cercano, cumpliendo distintas funciones en el ámbito escolar. Les permite conocer el grado de comprensión de los contenidos, obtener información respecto del estado en que se encuentran los estudiantes en relación con las intenciones educativas del docente, tomar decisiones respecto de la acreditación y promoción de los estudiantes, realizar ajustes en su planificación y ofrecer ayudas adicionales para aquellos/as alumnos/as con mayores dificultades. Es importante que los docentes diseñen e implementen estrategias de evaluación con variados formatos de acuerdo con sus propósitos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje, y que utilicen los resultados de las evaluaciones para informar a los alumnos sobre su desempeño y reflexionar sobre su práctica. (Diseño curricular. Nueva escuela secundaria. Claves para la Práctica Docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. G.C.B.A. Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, 2012, pp. 41-46).

Es muy necesario brindar a los y las estudiantes toda la retroalimentación que se necesita en forma cotidiana y en tiempo real para un buen aprendizaje. Por ello, es necesario contar con diferentes fuentes de retroalimentación además de la que brinda el docente: los y las estudiantes pueden evaluar el trabajo de sus pares o, incluso, autoevaluarse con la ayuda de una rúbrica o un conjunto de pautas específicas acerca de qué buscar.

Por otra parte, los sistemas de calificación empleados en la evaluación de los aprendizajes y los regímenes de promoción de los y las estudiantes constituyen un componente esencial de los sistemas de evaluación que se emplean. Ambos ejercen un fuerte efecto normativo sobre las acciones de enseñanza y de aprendizaje, como lo hemos planteado al referirnos a la unidad pedagógica. En este sentido, un desafío importante es que ambos sistemas acompañen las transformaciones de las prácticas de enseñanza y las innovaciones educativas en dirección a la integración de saberes.

El aprendizaje es un proceso y el promedio o la calificación oculta el carácter progresivo de ese aprendizaje. Un régimen de promoción presenta entre sus principales dificultades, la de requerir que se asocien de manera previsible las calificaciones parciales provenientes de diferentes instancias a la hora de emitir un juicio global que permita acreditar una etapa de aprendizaje, lo cual implica una forma de conjunción de lo diverso. Es una instancia de evaluación final que tiene un valor y lo hace necesario en un programa de evaluación, ya que permite evaluar de manera completa el dominio alcanzado por el o la estudiante sobre los contenidos y las capacidades de la asignatura o un conjunto de asignaturas.

Evaluar para comprender y evaluar para acreditar se integran en la práctica, pero no debieran confundirse: no son de la misma naturaleza, ya que responden a finalidades diferentes teniendo sistemas referenciales distintos.

Evaluar para comprender y evaluar para acreditar se integran en la práctica, pero no debieran confundirse: no son de la misma naturaleza, ya que responden a finalidades diferentes teniendo sistemas referenciales distintos.

Cabe hacerse un momento para reflexionar en voz alta:

- ¿Cómo diseñamos la evaluación de los aprendizajes?
- De qué manera nos damos cuenta del enfoque, referentes, tiempos, criterios, instrumentos, la retroalimentación.
- ¿Qué lugar tienen los estudiantes en el proceso de evaluación?

Algunos principios de acción para diseñar propuestas de evaluación

Como venimos sosteniendo, los criterios de evaluación expresan las características o elementos de un producto o de un proceso, con el fin de elaborar un juicio para la toma de decisiones pedagógicas y didácticas. Expresan los aspectos que se tendrán en cuenta para juzgar la calidad del desempeño de un estudiante. Se definen en función de:

- la concepción de enseñanza y de aprendizaje que se sostenga,
- los propósitos de enseñanza,

- los objetivos de aprendizaje, y
- de las condiciones en las que ese proceso tuvo lugar.

Es de gran ayuda que los criterios contemplen aspectos más analíticos que permitan realizar juicios cada vez más racionales sobre los procesos de aprendizaje.

Los criterios deben ser compartidos desde el comienzo del proyecto con los y las estudiantes, y se sugiere que al conversarlos se puedan incorporar criterios nuevos o aspectos no contemplados que las y los estudiantes aporten en el intercambio con las y los docentes.

Se sugiere a través de los criterios dar información que permita a los y las estudiantes mejorar aspectos vinculados con la planificación de las tareas necesarias en relación a sus procesos de aprendizaje. ¿Qué se espera de ellos y de ellas? Por ejemplo: participación activa (en clase presencial o virtual, foros, escrituras colaborativas en documentos compartidos en el Drive, Wiki, entre otras), entrega a tiempo de los trabajos. De esta manera se estarán comunicando los acuerdos importantes entre los y las docentes que necesitan referirse a:

- Tiempo: ¿Cuándo realizar las devoluciones y con qué frecuencia?
- Cantidad: ¿Cuánta información dar y sobre qué temas?
- Modo: ¿De qué modos? Oral, escrita, demostración.
- Audiencia: qué les diremos a cada estudiante y qué a todo el grupo.

Los y las docentes pueden utilizar listas de cotejo como instrumento de verificación, de revisión; la versión clásica es un cuadro de doble entrada que permite señalar presencia o ausencia de prácticas esperadas. También hay otras formas que pueden aportar al seguimiento de «lo realizado, lo pendiente y aquello no logrado».

También, se espera poder recabar evidencias de los aprendizajes a partir de procesos de autoevaluación y evaluación entre pares por parte de los y las estudiantes. Resulta relevante considerar la participación de estudiantes para la valoración de su propio progreso en las tareas o actividades.

Para la autoevaluación se pueden facilitar algunas preguntas que resultan de utilidad:

- ¿Qué me resultó fácil de aprender?,
- ¿Qué encontré difícil cuando estaba aprendiendo?,
- ¿Qué/Quién me ayudó cuando algo me resultó complicado?,
- ¿Qué aportes pude realizar al trabajo grupal?

Para la evaluación entre pares se sugiere que un grupo evalúe a otro y luego cambien los roles. Es muy importante que las y los docentes orienten la evaluación entre pares. Una posible manera de orientar la evaluación entre los grupos de trabajo.

Por ejemplo, el grupo evaluado deberá organizar una breve presentación sobre el proyecto que llevaron adelante para el otro grupo que les dará una devolución. Para considerar en la presentación se sugieren algunas preguntas:

- ¿Cuál es el problema que quieren resolver con su proyecto?
- ¿A quiénes afecta este problema?
- ¿Qué características tiene este grupo de personas?
- ¿Cuál es la información más relevante que pudieron recopilar sobre este problema?
- ¿Qué ideas estuvieron analizando para llevar adelante el proyecto?
- ¿Cuál seleccionaron y por qué? ¿Por qué fueron descartando las demás?

Contemplando los criterios, es que las y los docentes pueden acordar los distintos instrumentos de evaluación que permitirán evaluar los aprendizajes diversos que se plantea promover. Seguramente, algunas actividades y productos parciales y finales podrán recoger evidencias en relación a aprendizajes diversos, como los que se mencionan a continuación: informaciones, nociones, procedimientos, capacidades y destrezas.

Algunos aspectos a considerar cuando producimos las consignas para aquellas actividades/instrumentos de evaluación que nos permitirán obtener evidencias de los aprendizajes esperados hasta ese momento, deben: Estar contextualizadas.

- Ser motivadoras para la mayoría de los y las estudiantes del curso.
- Presentar tareas relevantes en términos personales y sociales.
- Promover la relación de conocimientos relevantes y nodales de las disciplinas que intervinen.
- Contemplar un tiempo razonable de realización.
- Incentivar el pensamiento divergente.
- Demandar la resolución de problemas poco estructurados y que pueden tener más de una solución.
- Presentar las actividades dirigidas a interlocutores reales, que pueden percibir sus resultados y opinar sobre ella.
- Describir situaciones, productos y problemas de la vida real que no se resuelven a través de un conocimiento o procedimiento específico (como la mayoría de las situaciones escolares) sino que requieren de la activación simultánea de varios de ellos, probablemente adquiridos en distintos momentos y disciplinas.

Estas cuestiones nos remiten a considerar el momento durante y post del desarrollo de las actividades, pensando en la elaboración de devoluciones de tipo descriptivas y reflexivas destinadas a nuestros y nuestras estudiantes. Algunas sugerencias destinadas a trabajar sobre la corrección y los modos en que se pueden realizar propuestas de mejora en las producciones de las y los estudiantes:

- Ofrecer información precisa y vinculada a cada tarea o consigna solicitada.
- Clarificar el tipo de demanda cognitiva que se solicita en relación con la consigna, trabajo o desempeño solicitado. Señalar la evidencia de lo que el/la estudiante pudo realizar y redactar para aquellas demandas cognitivas que aún no han sido logradas acciones para su mejorar, pistas sugerencias, ejemplos, que orienten a los estudiantes.
- Expresar las principales cuestiones a mejorar en un lenguaje claro y accesible.

- Sugerir otras maneras de resolución de un problema planteado.
- Recuperar, si es posible, los intercambios y las consultas realizadas por estudiantes en el tiempo dado para completar alguna producción o trabajo individual o en grupo, valorando estas iniciativas y actividades propias del ser estudiante. Si es virtual, pueden ser las intervenciones en foros, los aportes de fuentes de información en espacios compartidos de trabajo, por ejemplo.

A lo largo de los años se han propuesto una variedad de definiciones del término evaluación formativa. En su reseña, Black y Wiliam definieron la evaluación formativa como «aquella que abarca todas las actividades llevadas a cabo por los docentes, y/o por sus estudiantes, las cuales proveen información para ser usada como retroalimentación para modificar las actividades de enseñanza y de aprendizaje en las que están involucrados» (1998b, p. 7). Usamos el término general «evaluación» para referirnos a todas aquellas actividades llevadas a cabo por las y los docentes y por las y los estudiantes cuando se evalúan a sí mismos, que proveen información para ser usada como retroalimentación para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje. Esa evaluación se vuelve formativa cuando la evidencia es efectivamente usada para adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos y las alumnas.

La evaluación formativa se refiere a la creación y capitalización de momentos de contingencia en la instrucción (incluyendo tanto la enseñanza como el aprendizaje) en vistas a regular el proceso de aprendizaje de modo más efectivo.

A medida que la idea de evaluación formativa se ha desarrollado, la definición del término formativa ha fluctuado desde una descripción del momento de una evaluación (cualquier evaluación previa a «la gran evaluación»), hacia una descripción de un tipo de instrumento. Sin embargo, dado que la evidencia proveniente de un instrumento de evaluación puede ser usada en una serie de maneras posibles, proponemos una definición de evaluación formativa en términos del grado en que la evidencia acerca de los logros de estudiantes es usada para informar las decisiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje. En particular, la evaluación formativa se refiere a la creación y capitalización de momentos de contingencia en la instrucción (incluyendo tanto la enseñanza como el aprendizaje) en vistas a regular el proceso de aprendizaje de modo más efectivo.

Si bien resulta algo abstracta su formulación, esta definición abona por su inmediata aplicación en contextos educativos en términos de cinco estrategias claves:

1. clarificar, compartir y comprender las metas de aprendizaje y los criterios de logro;
2. diseñar discusiones de clase efectivas, preguntas y tareas que permitan obtener evidencias acerca del aprendizaje;
3. proveer retroalimentación que permita a las y los estudiantes avanzar;
4. promover a los mismos y las mismas como recursos de enseñanza para otros y otras estudiantes;
5. promover a las y los estudiantes como los dueños y dueñas de su propio aprendizaje.

Las cinco estrategias no son sólo importantes procesos en la instrucción sino que parecen ser dos poderosas lentes para pensar acerca de las prácticas y, por lo tanto, para ayudar a las y los docentes a involucrarse con las problemáticas más amplias en el desarrollo de sus prácticas de enseñanza.

La evaluación formativa como proyecto

El proyecto de evaluación formativa alude, por contraposición a «prueba», «lección» u otro tipo de evaluación puntual realizada al final de la enseñanza, a una secuencia dirigida a alcanzar una meta compleja y auténtica, que sólo puede ser lograda través de una serie de ciclos para enseñar-aprender-evaluar(se). (Atorresi, A.; Ravela, P., 2009). Los proyectos de evaluación formativa se sustentan en varios supuestos:

Un primer supuesto es que es posible buscar que las y los estudiantes muestran un espectro muy amplio de desempeños. Los instrumentos de evaluación tradicionales solo permiten evaluar un conjunto limitado de aprendizajes, principalmente vinculados a la adquisición de conceptos. Por ello, el proyecto de evaluación formativa debe incluir situaciones problema de naturaleza variada y compleja, que no se solucionan mediante respuestas sencillas y únicas.

Un segundo supuesto es que es posible ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje apelando a la evaluación como parte del proceso de aprendizaje y no solamente como fin. Es decir, el proyecto de evaluación formativa no busca solo verificar resultados, sino también ofrecer oportunidades adecuadas para el aprendizaje, entendiendo «adecuación» en tres dimensiones: la disciplinar (adecuación a los propósitos formativos), la del sujeto aprendiz (adecuación a las diversas características de los estudiantes) y la del contexto (adecuación a las posibilidades materiales y simbólicas que ofrecen la escuela y la comunidad).

Un tercer supuesto es la interconexión profunda entre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Al ser un medio para el aprendizaje, la evaluación forma parte constitutiva del mismo y así es concebida en el proyecto de enseñanza, como un aporte planificado y continuo al aprendizaje.

Un cuarto supuesto es que es que pueden promoverse aprendizajes significativos y duraderos. Para asegurar este rasgo, los proyectos de evaluación formativa son auténticos: proponen situaciones problema lo más semejantemente posible a las de la vida extraescolar; resoluciones lo más semejantemente posible a las de la vida extraescolar; y devoluciones lo más semejantemente posible a las de la vida extraescolar. Un aprendizaje es significativo cuando puede ser recuperado de la memoria y movilizado en situaciones de actuación reales.

Un quinto supuesto, relacionado con el anterior, es que la evaluación puede plantearse como un proyecto organizado en fases. La organización en fases es uno de los rasgos que hacen auténtica a la evaluación formativa, porque en la vida extraescolar los productos y las producciones se planifican, hacen, revisan, ajustan, rehacen, paso a paso, a lo largo de un proceso de trabajo. Es evidente que los y las estudiantes no pueden actuar completamente

como expertos, profesionales o ciudadanos adultos y que ellos y la escuela no cuentan con todos los materiales y los recursos con que se cuenta en un ámbito real de producción (simbólico o material), pero podemos acordar la conveniencia de acercarnos todo lo posible a los procesos de trabajo reales.

Del supuesto anterior se desprende que la evaluación y la devolución no quedan solo en manos de las y los docentes, porque en las situaciones reales los compañeros de trabajo colaboran en la evaluación de los productos y las personas asumen activamente el rol de evaluar la calidad de lo que hacen. En los proyectos de evaluación formativa, los equipos docentes evalúan en forma continua y sistemática, pero también los pares se evalúan entre sí y se evalúan a sí mismos, pues el aprendizaje significativo incluye los procesos auto-reflexivos, la autonomía y la capacidad de evaluación en general.

El aprendizaje consiste en un proceso de apropiación personal del saber y el saber-hacer, producto de la interacción de un sujeto con sus conocimientos previos y con nuevas informaciones que él obtiene de su entorno. Los proyectos proponen esa interacción: parten de la indagación de lo que las y los estudiantes saben; el docente indaga pero también ofrece herramientas para que ellas y ellos clarifiquen por sí mismos su punto de partida; proporcionan tareas para acrecentar el conocimiento de forma activa; median entre las tareas y la actividad de las y los estudiantes, regulando esta actividad y también ofreciendo herramientas de autorregulación; hacen de la evaluación parte de la tarea de cada uno de los actores, pues la evaluación, como se ha visto, es un medio para favorecer y alcanzar mejores aprendizajes.

Llevar adelante procesos de evaluación formativa requiere considerar inicialmente distintos interrogantes:

- ¿Qué aprendizajes me propongo que mis estudiantes alcancen?
- ¿Cuáles considero que ya han alcanzado y van a profundizar o incorporar ahora?
- ¿Por qué tengo esos objetivos de aprendizaje y en qué medida se encuadran en el currículo y mi planificación?
- ¿Qué producto(s) final(es) auténtico(s) podría(n) evidenciar esos aprendizajes en alumnos y grupos de alumnos con diferentes características?
- ¿Qué fases de trabajo y productos parciales auténticos es necesario plantear para que los estudiantes, de acuerdo con sus posibilidades y las nuevas habilidades que adquieran, lleguen a desarrollar el producto o los productos finales?
- ¿Cuánto tiempo requerirá el desarrollo del proyecto?
- ¿Cuáles serían los momentos clave para evaluar la marcha del proyecto y hacer devoluciones?
- ¿Cómo puedo evaluar a lo largo del desarrollo y al final del proyecto qué logran mis estudiantes y en qué medida, y qué no logran?
- ¿Cómo puedo favorecer la coevaluación y la autoevaluación?
- ¿Cómo puedo evaluar el desarrollo del proyecto mismo y su interés para los alumnos?

El desarrollo de estrategias de evaluación formativa nos sirve para alcanzar objetivos muy específicos o más generales; puede comprender los objetivos de una asignatura o de dos o más,

a modo de proyectos integrados. Lo que define, además de la diversidad de desempeños que permiten captar son:

- su propósito, hacer de la evaluación una parte del aprendizaje, para el aprendizaje significativo;
- y sus actores, no solo las y los docentes evalúan, sino también las y los estudiantes.

Poner al estudiante en el eje de la actividad de aprender para desempeñarse en su proyecto de vida y hacerlo responsable, en parte de la tarea de evaluar y evaluarse, supone compartir ciertas responsabilidades que en la evaluación tradicional tiene solo el docente. Sin embargo, compartir responsabilidades, exige al docente un desafío mayor: el o la estudiante debe ser formado al mismo tiempo en lo que respecta a determinados contenidos y desafíos cognitivos y afectivos.

La evaluación colegiada de los aprendizajes

Reconocer el potencial que una práctica colectiva supone nos lleva a un desafío mayor que el cambio en prácticas de evaluación dentro de un grupo clase, y que implica coordinar voluntades para que el cambio no quede sujeto a voluntades individuales sino a decisiones colectivas y colaborativas que potenciarán aún más el trabajo en los proyectos integrados. Partiremos del proceso de evaluación colegiada para concluir con la mirada integral de los aprendizajes. La propuesta de evaluación colegiada es una propuesta de trabajo en red, y por ello, y en nuestro contexto cercano, se constituye en una innovación. Transformar las prácticas educativas requiere de procesos de innovación en los diferentes aspectos que la constituyen (enseñanza, aprendizaje y evaluación) y que deben dar cuenta no sólo del espíritu del deber ser con relación a la normativa, sino de acciones concretas y evidentes que lleven a materializar, corporizar y vivenciar esas innovaciones.

Cabe destacar aquí que consideramos al concepto de innovación centrado en la dimensión de innovaciones pedagógicas «en relación con el currículo y la enseñanza», concentrado en su análisis en «la necesidad de innovación en los modelos curriculares y las prácticas docentes tradicionales centradas en la transmisión de contenidos (Fernández Lamarra y García, 2017, p. 6).» Nos detendremos particularmente en una nueva forma de práctica evaluativa, sin caer en el sinónimo de innovación como la incorporación de novedades educativas del momento sin reflexión; por lo contrario, debe ser un proceso creativo que implica asumir riesgo y errores, comprendiendo que nuestra única meta debe ser tener como objetivo el aprendizaje deseado (Díaz-Barriga, A., 2010).

La propuesta de evaluación que nos plantea el nuevo régimen académico es la evaluación colegiada que permite un análisis de los procesos y resultados de sus propias experiencias. Es decir, que se evalúa el proceso y resultado global, con una comprensión integrada a cargo de cada equipo interdisciplinario de docentes. La evaluación colegiada es un proceso, compartido por el equipo docente, de recolección de información y formulación de juicios de valor conforme a criterios consensuados para la toma de decisiones de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Evaluar de manera colegiada, implica la toma de decisiones de

manera colegiada y como producto de un acuerdo entre los distintos actores involucrados, utilizando diversas matrices de evaluación elaboradas para tal fin, conservando la escala de calificación actual.

Estamos hablando entonces de una evaluación coordinada que atraviesa a todas las disciplinas, que las integra en áreas o campos de conocimiento y acción, o las integra por niveles escolares en tiempos conjuntos determinados. La potencia de esta decisión didáctica se centra en el trabajo colaborativo de docentes para establecer criterios comunes (junto con las y los estudiantes), y prácticas de evaluación también compartidas y coordinadas temporalmente, generando en el estudiante una vivencia unificada de la experiencia de aprendizaje y evaluación. La comunidad educativa actúa en este sentido, como un colectivo de profesionales y estudiantes, que trabajan sobre los mismos principios de evaluación auténtica que discutimos anteriormente, pero con el empuje del trabajo conjunto y organizado, que bien realizados, enriquecerán la experiencia formativa para todos los sujetos implicados.

La evaluación colegiada puede construirse gradualmente, con experiencias menores en determinadas áreas o niveles que permitan diagnosticar, proyectar, aplicar y evaluar lo realizado. Entendemos que es fundamental dar pasos pequeños pero firmes al inicio, alineando prácticas que están dispersas para que la vivencia de formación sea coherente y continua para el estudiante. La evaluación colegiada demanda estudio, esfuerzo y ajuste; no se construye en la individualidad, sino que es un camino que debe emprenderse en forma colaborativa.

El nuevo *Régimen Académico (RA)* incorpora aquí una perspectiva muy potente de evaluación, en línea con el propósito de acompañar las trayectorias escolares y garantizar el derecho a la educación. Recupera prácticas existentes en muchas instituciones y promueve una revisión de modalidades de larga data en la escuela secundaria, que es preciso revisar desde un posicionamiento que atiende a la inclusión.

El Régimen Académico asigna como responsabilidad del equipo de docentes la toma de decisiones colegiadas (no automáticas), debidamente fundadas, acerca de la promoción de los y las estudiantes, así como la disposición de planes personalizados que acompañen sus trayectorias. Esto implica reunir, analizar y sistematizar informaciones sobre los avances de los y las estudiantes que permitan la toma de decisiones pedagógicas.

En ese sentido, la tarea del equipo de profesores y profesoras exige un trabajo en equipo real y genuino, que requiere de los y las participantes disponibilidad para el intercambio, para contemplar perspectivas y puntos de vista diferentes, capacidad para expresar discrepancias y conciliar distintos posicionamientos. No se trata de ninguna manera de la yuxtaposición de opiniones o notas, sino que la tarea de este equipo es la construcción conjunta de criterios y juicios evaluativos. Conviene plantear algunos puntos de partida a considerar:

- La evaluación de los y las estudiantes debe contribuir a tomar las mejores decisiones para sostener, acompañar y fortalecer las trayectorias escolares desde una mirada integral.
- Los y las estudiantes pueden tener diferente rendimiento en distintos proyectos o espacios curriculares. Es fundamental contar con variedad de instancias evaluativas, coheren-

tes con las diversas modalidades, instrumentos, estrategias y recursos de evaluación, que permitan valorar diversas dimensiones del proceso de aprendizaje; evitando la toma de decisiones desde una única perspectiva.

- Así, la evaluación debe contemplar aspectos vinculares que afectan el desarrollo de las capacidades de los y las estudiantes e inciden en sus desempeños.

El Régimen Académico establece que el equipo de profesores y profesoras mantendrá reuniones con la periodicidad necesaria para garantizar el debido seguimiento y acompañamiento de los y las estudiantes. A tal efecto, recomienda la organización de reuniones al inicio y cierre del ciclo lectivo, y al finalizar cada bimestre. En relación con ello, los encuentros del equipo están asociados al momento del año escolar, al tipo de evaluación que se lleva a cabo y a las decisiones implicadas en cada uno de estos encuentros.

La modificación que introduce el Régimen Académico en este punto tiene como objetivo instalar mecanismos de evaluación y promoción coherentes con los propósitos formativos del nivel y con la prioridad de acompañamiento de las trayectorias escolares. En una escuela preocupada por la inclusión y las oportunidades de aprendizaje de los y las estudiantes, no puede suceder que la promoción y la no promoción aparezcan como una consecuencia de la labor individual de los y las docentes sin que medie un análisis conjunto y detallado de toda la información disponible y un criterio claro en relación a las decisiones a adoptar.

El RA establece como tarea del equipo de docentes, a partir de una visión integral de la trayectoria y desempeño de los y las estudiantes, la elaboración de planes personalizados para fortalecer y acreditar aprendizajes. Estas decisiones se fundan en criterios pedagógicos y comprometen a las escuelas en su acompañamiento. En ese sentido, se pueden construir estrategias para el seguimiento de la participación y asistencia de los y las estudiantes a los espacios de apoyo indicados en el plan, así como también se acordarán indicadores cualitativos a considerar en cuanto a su compromiso en los proyectos y trabajos grupales, de modo de garantizar oportunidad para el logro de los objetivos previstos.

La implementación del nuevo Régimen Académico requiere volver a revisar la evaluación, desde una perspectiva integral, en línea con el desarrollo de los proyectos integrados y la planificación ciclada. Esta mirada ampliada implica la construcción de criterios y acuerdos para repensar el proceso evaluativo. La evaluación de los aprendizajes de los y las estudiantes permite tomar decisiones para sostener, acompañar y fortalecer sus trayectorias escolares. Para ello, se requiere contar con una variedad de instancias, instrumentos y recursos que habiliten una perspectiva multidimensional.

El destinatario de este proceso es el y la estudiante y su trayectoria, sin perder de vista el contexto del grupo en el que se inscribe. Lo grupal y lo individual resultan referencias y dimensiones que contribuyen a la mirada integral e inclusiva de cada una de las trayectorias de los y las jóvenes.

Tal como se señala en el Diseño Curricular del Ciclo Básico de la NES, «...la evaluación de los aprendizajes es un factor clave de la trayectoria escolar de los estudiantes, entendida como

parte de una propuesta pedagógica de formación centrada en conocimientos, actitudes, aptitudes, competencias, valores y habilidades para el siglo XXI».

Diseño Curricular del Ciclo Básico de la NES

<https://buenosaires.gob.ar/educacion/docentes-de-la-ciudad/nivel-secundario/disen-curricular-del-ciclo-basico-de-la-nes>

Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la NES

<https://buenosaires.gob.ar/educacion/docentes-de-la-ciudad/nivel-secundario/disen-curricular-del-ciclo-orientado-de-la-nes>

Desde un enfoque didáctico que se sustenta en la coherencia entre la enseñanza y la evaluación, es preciso elaborar un proyecto institucional de evaluación que combina y articula distintos instrumentos, acorde a los propósitos que la evaluación asume en cada momento, y considera las propuestas que las y los docentes elaboran en el desarrollo de sus prácticas de enseñanza:

La evaluación de los aprendizajes se realiza sobre la base de un programa que, al servicio de la enseñanza y el aprendizaje, está constituido por un conjunto de instrumentos de evaluación. Dado que cada tipo de instrumento permite evaluar diferentes aspectos de los aprendizajes de los alumnos, es menester garantizar la pertinencia y calidad técnica del programa considerado integralmente como una estructura y de cada uno de sus componentes. (Camilloni, A., 1998).

Es decir, se trata de una propuesta que comprende a lo largo del año escolar variados instrumentos e instancias para valorar la apropiación de diferentes tipos de saberes, los progresos y avances de los y las estudiantes, así como los aspectos a fortalecer. Dichos instrumentos deben ajustarse a requisitos de validez, confiabilidad, practicidad (en cuanto a tiempos de diseño y corrección, recursos disponibles) y utilidad.

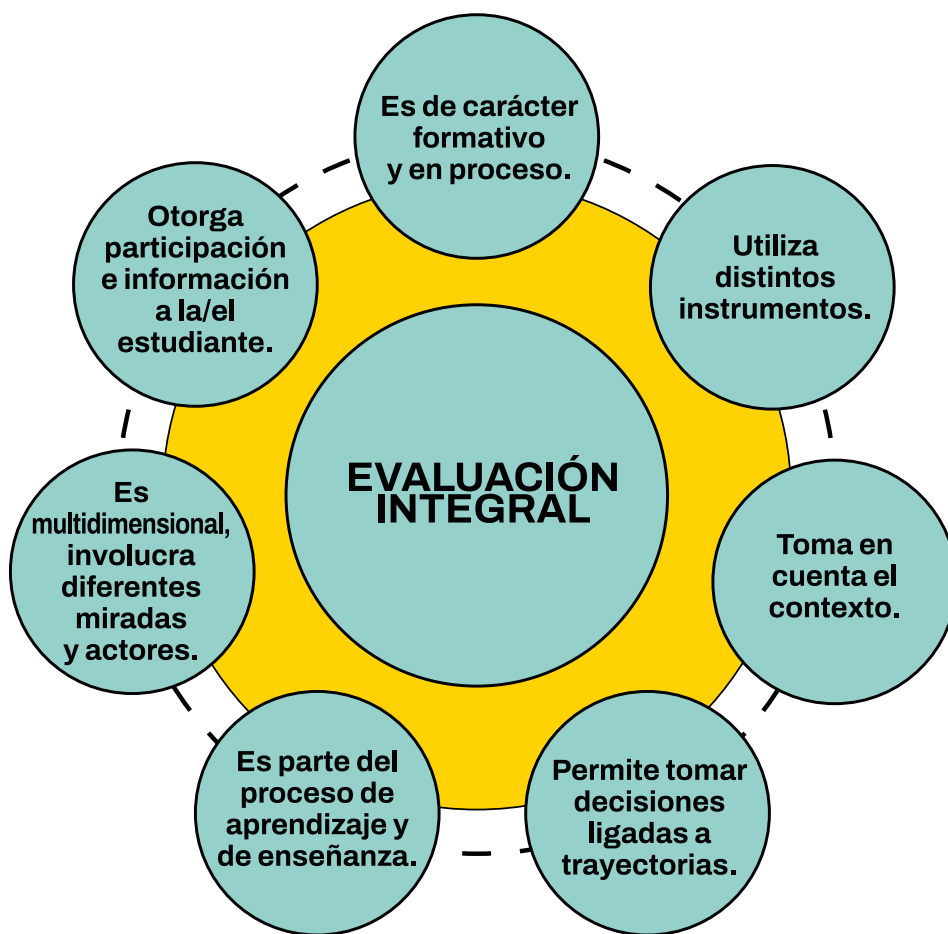
En línea con esta idea podemos mencionar lo planteado por Steiman (2004), quien retoma este concepto y lo describe como un «proyecto que, definido como una propuesta de acción reflexiva, viabiliza los acuerdos de los distintos actores institucionales —en correspondencia con los diferentes grados e instancias de participación posibles para cada uno de sus integrantes— respecto a los marcos teóricos de referencia, los dispositivos y los criterios para la evaluación de la enseñanza y para la evaluación y acreditación de los aprendizajes y calificación y promoción de los alumnos/as en una institución escolar» (Op. Cit.). En este sentido, podemos decir que el proyecto institucional de evaluación:

- Implica repensar las prácticas y establecer criterios conjuntos de evaluación.
- Comprende y mejora las prácticas educativas.

- Exige un análisis que proyecte metas y estrategias para la intervención.
- Es colaborativo.
- Es siempre un proceso.

La evaluación integral incluye las instancias evaluativas de cada uno de los espacios curriculares y de los proyectos integrados que los y las docentes definen y planifican como parte de la organización de la enseñanza y las complementa con el aporte de otras miradas y la implementación de diferentes dispositivos.

Pensar en una evaluación integral implica hacerlo desde una mirada ampliada como parte de un proyecto institucional, y no desde un espacio curricular particular. A continuación, se comparte una infografía que ilustra las principales características que comprenden a la evaluación integral.



Por lo tanto, en relación con el trabajo cognitivo sobre los contenidos, proponemos una estrecha articulación entre la evaluación integral y los criterios de acreditación establecidos.

Entendemos a los criterios de acreditación, como aquellas características que, expresadas a la manera de cualidades con cierto grado de especificidad, se espera pongan en juego los y las estudiantes en su proceso de apropiación de los contenidos de una determinada área de conocimiento y que se expresan como procedimientos cognitivos o prácticos.

La determinación de criterios tiene una triple función. En primer lugar, integra la decisión metodológica que realizamos con la evaluación, dando por supuesto que, si se espera obtener cierta cualidad, ésta deberá ser trabajada ya que evaluación y enseñanza son procesos independientes.

Insistiremos con algunos ejemplos: si en el trabajo con los contenidos de una unidad curricular consideramos que los y las estudiantes deben lograr resolver situaciones problemáticas que integren teoría con práctica, entonces, metodológicamente trabajaremos durante las clases con dichas situaciones a fin de facilitar que aprendan a resolverlas.

En segundo lugar, los criterios nos orientan con respecto a qué tipo de tareas y problemáticas presentar en una situación de prueba, dando coherencia a lo que hemos expresado en nuestro proyecto integrado como hipótesis y su concreción en términos de propuesta áulica. Desde este punto de vista, los criterios funcionan, como el eje desde el cual plantear la evaluación con función de acreditación y como un elemento de monitoreo entre aquello que esperamos se incorpore como aprendizaje y la verificación del mismo.

En tercer lugar, los criterios explicitados orientan, ya que contarán con una descripción cualitativa de cómo encarar su aprendizaje con relación a los contenidos.

Entonces cabe preguntarnos: ¿Qué determina que una cualidad expresada como un procedimiento cognitivo o práctico pueda ser considerada criterio y otra no? ¿Qué es lo que hace que «enunciación de fechas y hechos con precisión» no parezca un criterio apropiado para evaluar en el área disciplinar de la Historia y sí lo sea la «identificación de procesos recurrentes»?

Para Matthew Lipman (1997) existen los criterios de los criterios, o tal como los denomina, los metacriterios: relevancia, confiabilidad y fuerza. Un criterio es relevante si es pertinente al contenido que se está evaluando y apropiado al contexto en el que se están realizando los juicios; es confiable si habiéndoselo utilizado a lo largo de unos años, no ha resultado inapropiado y ha favorecido la orientación del proceso de acreditación hacia aquello que consideramos «digno de ser evaluado» por su potencialidad epistemológica y ética; tiene fuerza si, comparado con otros criterios posibles, guía mejor que éstos la realización de los juicios valorativos implicados en la acreditación.

Los criterios son una derivación de decisiones personales pero, sobre todo una derivación de la especificidad disciplinar. Cada unidad curricular «invita» a ciertos criterios por su naturaleza epistémica. Algunos ejemplos posibles de criterios:

Entendemos a los criterios de acreditación, como aquellas características que, expresadas a la manera de cualidades con cierto grado de especificidad, se espera pongan en juego los y las estudiantes en su proceso de apropiación de los contenidos de una determinada área de conocimiento y que se expresan como procedimientos cognitivos o prácticos.

COMUNICACIÓN y EXPRESIÓN

- Coherencia y cohesión textual: secuencia ordenada de hechos y/o ideas, jerarquización de ideas, planteo de asunto principal;
- uso de vocabulario: variedad y precisión del vocabulario;
- adecuación a la situación comunicativa;
- escritura con ortografía y puntuación correcta;
- uso de relaciones textuales: ejemplificaciones, analogías, comparaciones...;
- extensión adecuada a la intención comunicativa y al tipo de texto;
- recepción crítica de mensajes.

CIENCIAS EXACTAS

- Uso de vocabulario específico: números, gráficos, tablas, signos; relación entre conceptos;
- formulación de hipótesis;
- contrastación de resultados;
- propuesta variada de soluciones;
- uso de estrategias propias de resolución;
- exactitud en el cálculo;
- fundamentación de procedimientos;
- incorporación de algoritmos;
- uso de un procedimiento lógico de resolución de problemas.

CIENCIAS SOCIALES

- Lectura de la totalidad de la bibliografía obligatoria;
- uso de vocabulario específico;
- precisión en la conceptualización;
- identificación de relaciones conceptuales;
- formulación de hipótesis;
- identificación de variables;
- análisis de las variables implicadas en situaciones sociales;
- flexibilidad y amplitud en el análisis;
- distinción entre causas y efectos;
- selección y organización adecuada de materiales y fuentes de información;
- contrastación de fuentes;
- análisis desagregado de los conceptos y planteos teóricos contenidos en los textos de lectura obligatoria;
- relación entre los marcos teóricos analizados y las prácticas profesionales del campo;
- síntesis integradora de relaciones conceptuales;
- inclusión en el análisis de las variables específicas del campo: tiempo, espacio, cambio, conflicto, causalidad, contingencia, contradicción, totalidad, práctica social.

CIENCIAS DE LA NATURALEZA

- Uso de vocabulario específico;
- identificación de relaciones;
- formulación de hipótesis;
- identificación de variables;
- análisis de las variables implicadas en fenómenos naturales;
- selección adecuada de materiales y fuentes de información;
- organización de la información;
- manejo de formulaciones abstractas;
- conceptualización apropiada;
- enunciado de conclusiones;
- inclusión en el análisis de las variables específicas del campo: sistema, cambio, unidad, diversidad, interacción, equilibrio, conservación, transformación, continuidad.

Ahora bien, si los criterios de acreditación, se refieren a procedimientos cognitivos o prácticos que se espera pongan en juego los y las estudiantes en las instancias de acreditación de las cuales participen, existen otros criterios que no definen en sí la acreditación pero que «regulan» la calificación. Criterios que, habiéndolo decidido la aprobación o no de la instancia de acreditación final de una unidad curricular inciden en algún tipo de ajuste en la calificación que otorgamos (suman o restan algún punto, por ejemplo). Llamamos a éstos, criterios de incidencia. Algunos ejemplos posibles de criterios de incidencia:

- participación activa y pertinente en la clase;
- búsqueda de información adicional al contenido trabajado;
- autonomía en la direccionalidad del propio aprendizaje;
- entrega en tiempo y forma de los trabajos encomendados;
- compromiso y solidaridad con los acuerdos arribados en la tarea grupal.

A continuación, se presentan interrogantes para seguir pensando: ¿Cómo desarrollar un proyecto de evaluación integral en la escuela? ¿Quiénes participan? ¿En qué instancias sería conveniente implementarlo? ¿Qué capacidades y contenidos resultan centrales para incluir? ¿Qué criterios les parece necesario priorizar?

Es necesario impulsar aquello que nos dio los mejores resultados a la vez que modificar aquello que no funcionó. Esta es quizá la característica más importante de esta forma de entender la evaluación: que se perciba una mejora significativa y constante en el proceso formativo, mediante la modificación y actualización de las prácticas docentes.

Para finalizar, esperamos que este material que sintetiza y recupera la tarea realizada nutra sus prácticas y les permita seguir avanzando en la construcción de propuestas de enseñanza significativas.

Ángulo Rasco, F.; Contreras Domingo, J.; Santos Guerra, M.A. (1991). Evaluación Educativa y participación democrática. Paidós.

Anijovich, R.; Capelletti, G. (2022). La evaluación como oportunidad. Paidós.

Atorresi, A.; Ravela, P. (2009). Los proyectos de evaluación formativa. Diploma en curriculum. Universidad Católica Argentina.

Black, P.; Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappan.

Black, P.; Harrison, C.; Lee, C.; Marshal, B.; Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. Phi Delta Kappan.

Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En: Camilloni y otras: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós, pp. 67-92.

Camillioni, A. (1988). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós.

Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós.

Díaz-Barriga, A. (2010). La formación fecunda de las nuevas generaciones.

Fernández Lamarra, N. y García, P. (2017). El estudio de la innovación en la universidad pública argentina. Revista Núcleos, 5, pp. 4-15.

Lipman, M. (2016). El lugar del pensamiento en la educación, editado por Pérez, Manuela Gómez, Ediciones Octaedro, S.L. ProQuest Ebook Central.

Maggio, M. (2020). Enseñar en tiempos de pandemia. Paidós.

Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to controlled regulation of learning processes. Towards a wider conceptual field, Assessment in Education, vol. 5, núm. 1.

Steiman, J. (2004). ¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior. Baudino. Ediciones-UNSAM. TORRES.

Stiggins, Richard J. (2008). Assessment manifesto: A call for the development of balanced assessment systems, Portland: ets-ati.

Stiggins, Richard J.; Arter, J. (2002). Assessment for learning, International perspectives. The proceedings of an international conference« (International Conference on Assessment for Learning, Chester, 2001), paper presented at the Annual Meeting of the name, Nueva Orleans, abril.

Educación y trabajo en la escuela secundaria técnica argentina: mitos, historias, tensiones y prospectiva

Javier Rojas
Ismael Rodrigo

La relación entre el mundo de la formación de los y las jóvenes, y el trabajo y el empleo, puede invitarnos a repensar diversas cuestiones en torno (y dentro) de las escuelas secundarias técnicas industriales argentinas. Por una parte, nos invita a conceptualizar la relación entre el conocimiento, el saber y el saber-hacer, discusión necesaria para abordar la capacidad de quienes transitan y egresan de estas instituciones al finalizar el nivel. Quien egresa de «la técnica» porta, posee, encarna, ese conjunto de habilidades valiosas (y valoradas) en el (los) mundo(s) del empleo, pero no solo eso.

El tránsito por la escuela secundaria técnica es, en primera instancia, el tránsito por la escuela secundaria. Detenernos en esta última puntualización plantea interrogantes con disímiles respuestas respecto al «para qué» del nivel en la Argentina contemporánea.

Las políticas educativas vinculadas al nivel (recientes y anteriores) responden de diverso modo esta cuestión, considerando también que la sociedad cambió, las juventudes cambiaron, y los modos de plantear las transiciones entre la escuela y la vida adulta, lo hicieron también. Considerar a la educación secundaria como moratoria social, no alcanza para describir el conjunto complejo de procesos formativos que las instituciones han buscado tramitar en búsqueda de su función propia (formación de ciudadanos, de trabajadores, transmisión enciclopédica de saberes socialmente válidos, formación de mandos medios, entre otros).

Así como detallaremos más adelante, la educación secundaria fue no obligatoria en sus orígenes, restringida a un sector pequeño de la población y dedicada principalmente a la formación de sectores medios, en cierta orientación profesional/docente o en la continuación a estudios superiores. Entre estos horizontes se disputaban los recorridos de aquellos y aquellas que habían podido acceder (en primera medida) y transitar exitosamente (que tampoco era la media), atravesando las contingencias del mandato social: «estudiás o trabajás». En este mismo marco debemos ubicar los orígenes de la escuela técnica industrial, tal como la conocemos hacia mediados del siglo XX, en la que comienzan a considerarse e incorporarse los hijos de sectores populares paulatinamente. En todos estos casos, la socialización, la formación de un sujeto político determinado y particular, forma parte de los mandatos institucionales (las más de las veces, implícitamente).

La formación de trabajadores es un plano de la escuela misma en general, y de la secundaria técnica industrial, en particular. En este sentido la escuela es, también, formadora de un sujeto

político, en tanto ciudadano, por lo cual la escuela técnica (y la escuela en general) no solo es formadora de técnicos, sino de ciudadanos cuya profesión puede ser la de técnicos dentro de una sociedad que recuerda y celebra sus 40 años de democracia. En la historia de esos 40 años la escuela, y en particular la escuela técnica, han cumplido un rol fundamental y tienen por delante un horizonte democrático muy vigente, ampliado a partir de legislación específica y complementaria.

Un dato característico de nuestro país al referirnos a esta modalidad es que su dependencia y organización se origina y permanece dentro del sistema educativo (y no del Ministerio de Trabajo, Producción, u otros entes mixtos público-privados como ocurre en otros países). A lo largo de su historia se articuló con otros actores del sector productivo como empresas, cámaras, sindicatos docentes y de la industria, así como con otros actores de la estructura del Estado, aunque participando todos ellos de consejos asesores o consultivos dentro de la dependencia del Ministerio de Educación.

Vale en este punto hacer una aclaración: la formación de trabajadores no implica imaginarnos necesariamente (ni únicamente) a grupos de muchachos (casi exclusivamente hombres) vistiendo un overol azul, ni enredados en cables o manejando una pala. De hecho, muchas veces cuando se plantea la relación entre escuela secundaria y trabajo, pareciera que se está hablando exclusivamente de la escuela técnica, impostando la discusión de la relación educación-trabajo en la escuela secundaria¹.

La formación de trabajadores apela a la construcción de una identidad (Zysman, A.; Arata, N., 2006), inscripta en un imaginario de época que, para la escuela técnica, tiene su referencia obligada la creación del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) y la conversión de los distintos formatos institucionales existentes, hasta ese momento, en las Escuelas Nacionales de Educación Técnica. Esta configuración institucional «mítica», hacia la cual los y las docentes de las escuelas muchas veces nos referenciamos, se caracterizaba por una separación entre la actividad práctica y la teórica; un colectivo de profesores de las materias específicas de cada orientación vinculados al campo de la producción en simultáneo con su

¹ Hablamos de «impostación» considerando que, por un lado, la idea de trabajo que se considera es la vinculada a actividades productivas industriales y de los oficios, y por otro, se desdibujan otras formas de trabajo y empleo (vinculadas a los servicios, por ejemplo) presentes en nuestra estructura económico-productiva para las cuales la escuela secundaria de otras modalidades también forma.

La formación de trabajadores no implica imaginarnos necesariamente (ni únicamente) a grupos de muchachos (casi exclusivamente hombres) vistiendo un overol azul, ni enredados en cables o manejando una pala. De hecho, muchas veces cuando se plantea la relación entre escuela secundaria y trabajo, pareciera que se está hablando exclusivamente de la escuela técnica, impostando la discusión de la relación educación-trabajo en la escuela secundaria.

actividad docente; un estudiantado vocacional, convocado por «lo práctico» y «el hacer»; y un folklore vinculado al esfuerzo, la disciplina y el orden, como una solución superadora del mandato «estudias o trabajas», bajo la forma de otro mito (que no lo fue tanto en momentos más recientes en la historia de la estructura económico-social argentina, aunque se erigió como rasgo diferencial que se mantiene vigente): la «salida laboral» del egresado técnico.

Los mitos, al igual que las utopías, están cargados de deseos, de historia, de situación. Nos ubican entre el pasado y el futuro de nuestras instituciones. Son espejos retrovisores (que a veces distorsionan un poco), y pantallas donde proyectarnos (que al igual que las sombras chinas, pueden transformar dos manos en un conejo o un león). Intentaremos en los apartados siguientes reflexionar en torno a estas figuras para poder pensarnos en clave de presente y de acción.

Hitos que nos afectan. Un repaso por la escuela técnica entre 1884 y 2006

Pablo Pineau parte de la idea de la Escuela como aquella institución que dio respuesta al gran interrogante planteado hacia fines del siglo XIX en los recientes Estado-Nación: ¿quién se ocupa de educar? ¿para qué educar? y sobre todo ¿cómo educar? (Pineau, 2001). Estas tres preguntas pueden estructurar el debate sobre las políticas educativas dentro del Sistema Educativo a lo largo del proceso histórico que inicia con la Ley 1.420 de 1884, y presenta en el largo plazo un posible corte histórico con la Ley 26.206 de Educación Nacional (LEN) sancionada el 14 de diciembre del 2006. Entre estos 122 años podemos reconocer hitos que marcan un antes y un después, muchas veces no registrado en las vivencias del momento, pero sí comprendidos en una mirada por el espejo retrovisor de la historia.

En el período propuesto, la modalidad de escuelas técnicas constituye una nueva línea de tiempo dentro del propio proceso histórico; no en vano ser un egresado o una egresada de la escuela técnica es una referencia a una identidad propia que llena de orgullo a quienes la transitan, y al mismo tiempo refleja parte de los distintos proyectos de país que fueron acoplándose al tren de la historia.

Hacia finales del siglo XIX, la República Argentina lograba consolidarse como Estado-Nación con un proyecto de país basado en el modelo económico agroexportador. La mirada de aquella generación de dirigentes colocaba su eje de formación educativa en el nivel primario, con el objetivo de formar ciudadanos argentinos. La proliferación de la Escuela Normal tenía como objetivo aumentar la cantidad de maestras y maestros con el fin de consolidar el nivel en búsqueda de una homogeneización de un estudiantado que pueda responder al proyecto de país que se había consolidado.

Volviendo al pensamiento de Pineau, podemos decir que la escuela constituyó un «inegable símbolo del progreso», y con eso sus triunfos; pero también, las derrotas y fracasos fueron la explicación de los hechos sociales de las distintas épocas. Transcurridos 13 años de la

sanción de la Ley 1.420 de Educación, se funda la primera escuela técnica del país, en 1897. Bajo el nombre «Escuela Industrial de la Nación» empieza a funcionar la actual escuela Otto Krause, con el objetivo de emular los proyectos educativos de los institutos politécnicos de Europa y Estados Unidos. A inicios del siglo XX, las propuestas de formación en Educación Técnica estaban compuestas por cuatro variables: las Escuelas de Artes y Oficios; las Escuelas Industriales de la Nación; las Escuelas Técnicas de Oficios; y las Escuelas Profesionales para Mujeres (Pineau, P. y Dussel, I., 1995, p. 110). De estas, solo las Escuelas Industriales de la Nación (como el Otto Krause) otorgaban el título de Técnico, y solicitaban para su ingreso, haber finalizado el Primario; mientras que las otras tres propuestas entregaban certificados de Capataces o Aptitud, que no permitían continuar con los estudios universitarios.

La conformación de la modalidad de Escuela Técnica tiene un segundo momento histórico con las políticas educativas sobre la escuela técnica estatal durante el primer peronismo (Op. Cit., p.109), período en el cual se produce una refundación de éstas. En las décadas del 20 y el 30 comienza a ganar espacio dentro de la jerarquía de saberes la idea de un nuevo orden simbólico en donde la industria empieza a tener un lugar preponderante en distintos aspectos de las producciones culturales (Op. Cit., p. 111). El ascenso del peronismo, a mediados de la década del 40, constituye una nueva etapa para las perspectivas de las escuelas técnicas en nuestro país.

El modelo agroexportador orientado a la producción y exportación de materia prima da lugar a un proyecto de país en donde el desarrollo industrial cobra un lugar central dentro de las políticas públicas. En ese contexto se sanciona el Decreto N° 9.078 de 1948, el cual reformó la currícula de la Dirección General de Escuelas Técnicas con el objetivo de homogeneizar la enseñanza técnica y adecuarla a las necesidades actuales de la industria nacional. Ese mismo año sucede otro hito que afectará la relación entre educación y mundo del trabajo, se sanciona la Ley N° 13.229. Dicha normativa, en su artículo 18, fija el plazo de noventa días para la conformación de la Universidad Obrera Nacional (UON), y entra en funcionamiento a partir de la aprobación del Decreto N° 8.014 de 1952.

La enseñanza media y universitaria se coordinan buscando articular el saber técnico, en sus distintos niveles, con un mundo del trabajo orientado al desarrollo industrial del país. Esto significó una notable transformación entre la primera y la segunda etapa: mientras que a fines del siglo XIX e inicios del siglo XX la oferta de educación técnica se caracterizó por ser fragmentaria y no siempre articuladas con el ni-

Mientras que a fines del siglo XIX e inicios del siglo XX la oferta de educación técnica se caracterizó por ser fragmentaria y no siempre articuladas con el nivel universitario, en la segunda etapa se entabla la búsqueda por articular la enseñanza media técnica con la universitaria, a partir de nuevas políticas públicas, con el objetivo de orientar la educación técnica hacia el desarrollo de la industria nacional.

vel universitario, en la segunda etapa se entabla la búsqueda por articular la enseñanza media técnica con la universitaria, a partir de nuevas políticas públicas, con el objetivo de orientar la educación técnica hacia el desarrollo de la industria nacional. La segunda etapa estuvo caracterizada por un horizonte universitario no «elitista» y más cercano al sujeto trabajador.

Durante la década del 50 el proceso que se había iniciado en esta segunda etapa comienza a consolidarse a partir de afianzar el discurso de la «instrucción pública» en el sistema educativo en general y en particular dentro de las escuelas técnicas (Op. Cit., p.126). A finales de la década del 40, entre 1947 y 1948, se nacionaliza el Sistema de la Escuela Técnica. Para 1952, la Universidad Obrera Nacional era un hecho. Ese pasaje entre la primera y la segunda presidencia del primer peronismo, anticipa la materialización de un Sistema Educativo de Escuelas Medias que mantendrá una autonomía relativa respecto al resto del Sistema (Ibid).

La Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) fue el principal órgano que afianzó la autonomía, y dentro de la comisión, las escuelas-fábrica serán las instituciones que ocuparán un lugar de marcada importancia. El Plan de Estudio contemplaba una cursada mixta de materias y taller durante un período de tres años y con diversas especialidades que iban desde comercio, electricidad, radiocomunicaciones, telecomunicaciones, mecánica, mecánica general y construcciones. Pero lo más importante fue que en su conformación aparecían dos dimensiones novedosas dentro de la enseñanza media, la primera consistía en su orientación hacia los sectores trabajadores en articulación con los sindicatos; y la segunda, que consideraba la inclusión de saberes «prácticos», provenientes del mundo del trabajo, y que disputaban el lugar a los saberes «académicos». Por otro lado, aparece la Dirección General de Enseñanza Profesional (DGEP) de la cual a partir de 1948 dependerán las «Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural», instituciones a las cuales se podía ingresar con el cuarto grado completo, y que disputaban el sentido del currículum a la CNAOP, ya que éstas representaban una mirada orientada al desarrollismo, sin tener en cuenta a los actores sociales como el sujeto trabajador sindicalizado (Op. Cit., p.143).

Finalmente, la experiencia de las escuelas medias técnicas orientadas por las políticas públicas educativas de esta segunda etapa, se ven interrumpidas por el golpe militar de 1955. Este suceso histórico precipita la profundización de la segunda etapa (ya que retoma parte del debate surgido durante el peronismo), orientada hacia un proyecto de país sustentado en el modelo desarrollista. En este contexto, durante la presidencia de Arturo Frondizi, en 1959, la CNAOP se convierte en el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) mediante la Ley 15.240, que le asigna el carácter de organismo autónomo. De esta manera, se unifican todas las dependencias de Enseñanza Técnica: las escuelas industriales de la Nación; las escuelas-fábrica; y el conjunto de escuelas técnicas (excepto las escuelas agrotécnicas, que lo harán más tarde). Dos características son importantes en dicho período, la primera hace referencia a las discusiones curriculares entre la CNAOP y la DGEP; la creación del CONET expresaba el triunfo de la mirada desarrollista. La segunda es la desvinculación entre la UOM y el CONET, rompiendo así la mirada integral entre nivel medio y universitario que había caracterizado el período anterior (Pineau, 2014). El CONET buscaba orientar un perfil de egresado hacia un obrero calificado para un mundo del trabajo cada vez más globalizado. Su aparición está acompañada por otros

dos hitos importantes. En primer lugar, la creación de las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET), y en segundo lugar, la creación del Instituto de Profesorado Técnico.

Un nuevo golpe de Estado cambiaría la estructura de las escuelas técnicas. El golpe cívico-militar de 1976 inaugura una tercera etapa, por un lado, caracterizada por la profundización del mercado orientado a un mundo globalizado, y por el otro, acompañada por un fuerte proceso de desindustrialización del aparato productivo del país que se extenderá más allá del fin de la dictadura y la vuelta de la democracia, para terminar explotando en la crisis de 2001. El egresado que ingresaba en el mundo del trabajo se verá contrastado con nuevos sentidos orientados hacia un mercado globalizado, que ya no ubica su proyecto de país en el desarrollo industrial en ninguna de sus vertientes, ni la nacional, ni la multinacional. La desestructuración de este sentido predominante en las etapas anteriores, constituirá una estocada para las escuelas secundarias técnicas.

La dictadura cívico-militar, iniciada el 24 de marzo de 1976, implementó una estrategia discriminadora (Op. Cit., p.120) que promovía una modernización del Sistema Educativo a partir de subordinarlo al mercado y a un modelo de distribución regresiva de la renta, sustentado en la segmentación de los grupos que acceden a los distintos niveles educativos. Esto supuso para la escuela media técnica la ruptura completa del modelo nacido en la década del 40. Esta etapa alcanza su hito con la sanción de la Ley Federal de Educación N 24.195 (LFE), aprobada en 1993 durante el gobierno de Carlos S. Menem, la cual amplió la obligatoriedad de 7 a 10 años, incluyendo el Tercer Ciclo de la Educación General Básica, buscando incrementar la población y el tiempo que ésta transcurrirá dentro del Sistema Educativo. Por otra parte, la educación de nivel secundario se transformó en un ciclo llamado «Educación Polimodal» de 3 años de duración. A su vez, la nueva normativa consolidaba el proceso de transferencia educativa de la Nación a las jurisdicciones provinciales. Este proceso, iniciado durante el gobierno de Arturo Frondizi, alcanzó durante esta tercera etapa una profundización, y se caracterizó por transferir escuelas y dependencias educativas, pero sin la transferencia de recursos. Estas dos estrategias (la transferencia de los establecimientos educativos sin los recursos, y la reforma total del Sistema Educativo), transformaron por completo la estructura del aparato educativo nacional, poniendo en jaque su funcionamiento institucional (Puiggrós, 1996).

En ese marco, la escuela media técnica sufrió profundas transformaciones, a partir de la Ley Federal de Educación, que modificó la extensión a 3 años de la Escuela Secundaria; las escuelas técnicas se transformaron en «Trayectos Técnicos Profesionales», los cuales fueron optativos y a cursar en contra turno (Sosa, 2016). Este proceso tuvo excepciones, como las escuelas técnicas de la ciudad de Buenos Aires, que no adoptaron la reforma Polimodal, y por lo tanto, conformaron un puente histórico con el cuarto período, iniciado en 2005 con la sanción de la Ley de Educación Técnico-Profesional (LET-P).

La crisis de 2001 es un momento histórico que corta la tercera etapa y da inicio a un nuevo proceso dentro de la escuela secundaria técnica. Esta cuarta etapa de inicios del siglo XXI comprende dos momentos cruciales: la sanción de la LET-P, el 7 de septiembre de 2005, y la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006. Ambas leyes, sancionadas durante la pre-

sidencia de Néstor Kirchner, establecieron un nuevo marco normativo donde el aspecto más destacable fue la obligatoriedad de la Educación Secundaria. En este sentido, las escuelas técnicas se encontraban incluidas dentro del nuevo paradigma, lo cual representó repensar las identidades del perfil de egreso habitando las tensiones anudadas en la inclusión, la calidad educativa, las trayectorias escolares y el rol de los educadores.

Así, Por una parte, la LET-P promoverá dos ejes que centrales para pensar el vínculo entre educación y mundo del trabajo. El primero fue la creación de un fondo de financiación para la Educación Técnica Profesional (ETP) que no podrá ser inferior al 0,2% del monto destinado al Nivel en el presupuesto nacional y que pasó a ser administrado por el Instituto Nacional de Educación Técnica (INET). El segundo quedó materializado en el artículo 4 de la Ley, el cual orienta la ETP hacia el desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas, valores y actitudes propias del contexto socio-productivo. Por otra parte, la LEN sanciona la obligatoriedad de la educación secundaria de todas las modalidades, así como la definición de la educación como «bien público» y «derecho personal y social, garantizados por el Estado» (artículo 2).

Las nuevas normativas recuperaron el rol y el sentido de la ETP en un contexto distinto; el establecimiento de la obligatoriedad de la educación en sus niveles Primario y Secundario significó la ampliación de derechos, promoviendo la inclusión, y al mismo tiempo, planteando nuevos desafíos.

Nuevos marcos para la inclusión

La obligatoriedad de la Escuela Secundaria, tal como lo mencionamos en el apartado anterior, plantea para la Escuela Técnica una convocatoria especial a redoblar esfuerzos en el sostenimiento de las trayectorias de sus estudiantes. En efecto, a partir de la LEN, el subsistema deberá garantizar el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes. Asimismo, la normativa dictada nos invita a repensar los mitos sobre el nivel secundario, anudando el «estudias o trabajas» con la «salida laboral». En un trabajo sobre la articulación entre educación y trabajo, Ariel Zysman y Nicolás Arata nos proponen pensar estas conceptualizaciones a partir de entrevistas a ex-trabajadores en distintos momentos históricos de la ETP. En la primera parte de su escrito recuperan el testimonio de un trabajador de la década del 50 que afirma «yo quería estudiar el secundario pero mi padre decía que en la fábrica ya tenía un destino, para qué iba a seguir estudiando» (Zysman, A. y Arata, N., 2006). La Escuela Técnica anuda esta idea e invierte el significado de la enunciación: también podríamos afirmar que para tener un destino en la fábrica, tenía que seguir estudiando el secundario en la Escuela Técnica.

Los discursos pedagógicos construyen identidades dentro de distintos contextos históricos (Ibid), en ese sentido, la ETP es constitutiva de una identidad con fuerte carga valorativa: «el egresado técnico». Dentro de las percepciones sociales, la Escuela Técnica era y es vista, en muchos casos, como una institución que es «más exigente», producto de su amplia carga horaria y de su propuesta curricular. En esta línea, muchas veces sobrevuela en el debate educativo la idea de que «la Escuela Técnica no es para todos».

Zysman y Arata nos invitan a pensar las distintas maneras en las cuales el discurso educativo vuelve a anudar las ideas de saber, conocimiento y experiencia, reconfigurando aquello que culturalmente es relevante. De esa manera, identidad y experiencia permiten pensar la articulación entre educación y trabajo. La ETP construyó, a lo largo de los años, una fuerte identidad basada en la propia experiencia de sus instituciones, al articular los procesos sociales educativos y el mundo del trabajo. Así, la identidad del técnico egresado de las escuelas técnicas condensará valores, esfuerzo, estudio y responsabilidades de las tareas asumidas ante el mundo del trabajo en el cual se inscribía. Esta idea, con la sanción de la Ley de Educación Nacional de 2006, se contrapone en cierta medida, al establecer la obligatoriedad de la Escuela Secundaria, incluyendo la Escuela Técnica.

Un nuevo discurso pedagógico instituido en un nuevo marco normativo configura saberes, experiencias y conocimientos, generando una nueva valorización cultural que entra en tensión con las identidades anteriores. Esto se expresa en el debate inclusión-calidad; las tensiones aparecen al repensar la idea de que incluir significa «perder calidad», y por tanto, trastocar la identidad del estudiante egresado de la Escuela Técnica. Surgen entonces las siguientes preguntas: ¿Cómo incluir sin perder calidad dentro del proceso educativo? ¿Es posible construir una educación técnica que permita ser inclusiva con todos? ¿Qué entendemos por «inclusión»? ¿A qué llamamos «calidad»?

Dentro de la trama de preguntas es válido volver sobre las trayectorias en relación a la obligatoriedad de la educación y los vínculos que pueden establecerse con el mundo del trabajo. Muchas veces hemos escuchado y dicho que la normativa no transforma automáticamente las realidades que prescribe. La ampliación de derechos a través de la transformación del marco normativo necesariamente conlleva una segunda instancia que implica tanto la transformación del funcionamiento del Sistema para asegurar las condiciones para el ejercicio de los derechos ampliados, así como el ejercicio mismo y su demanda. En este sentido, volver a pensar las trayectorias de los y las estudiantes, nos permite preguntarnos acerca de los desafíos que nos proponen.

Siguiendo a Flavia Terigi (2007) sobre los cinco ejes que menciona para considerar las trayectorias reales (transiciones educativas; relaciones de baja intensidad con la escuela; ausentismo; sobreedad; bajos logros de aprendizaje), podemos pensar que existe una articulación entre el mundo del trabajo y las escuelas técnicas. Al inicio hacíamos mención a un testimonio que afirmaba la importancia del trabajo por sobre la escolaridad, interrumpiendo, por decisión familiar, la trayectoria escolar para ingresar en el mundo del trabajo. Estos testimonios de la década del 50 contraponen el mundo del trabajo y la escuela. Podemos repensar esa tensión entre ambos mundos para buscar, en su lugar, su articulación, donde el trabajo siga siendo el

vertebrador de la identidad en las escuelas técnicas, más allá de que el lugar de enunciación sea el ámbito formal o informal.

Otra de las dimensiones que ponen en tensión el mito del «trabajador egresado», es la discusión de género en torno a la escuela del CONET, la presencia de alumnos padres y alumnas madres, así como la formación de trabajadoras y trabajadores en el marco del Estado y de lo público. Estos aspectos constituyen otras variables que complejizan esa identidad autoproclamada del trabajador egresado de la Escuela Técnica.

Las escuelas técnicas por venir

Cuando pensamos en el egreso del técnico y su ingreso a (los) mundo(s) del trabajo, suele suceder que nos armamos una representación utópica de ese momento. Partimos de pensar que quien egresa de nuestras escuelas técnicas está preparado o preparada para ingresar a una empresa, fábrica o industria que necesite de sus servicios en función de las capacidades que se desarrollaron durante todo el proceso de formación que este tipo de escuela secundaria brinda, sin ningún inconveniente. Como se mencionó en los apartados anteriores, esta idea responde a una utopía que hemos construido en determinado momento de la historia de la Escuela Técnica. Algo importante aquí es considerar que las utopías nos hablan de futuros deseables, pero también en gran medida, del momento y lugar desde donde se imaginan. Revalidar una utopía es también una vuelta al momento de su proyección. Pensando el hoy, nos vuelve una pregunta compleja de responder: ¿es posible y esperable volver a lo que era la escuela técnica? ¿Y qué era la Escuela Técnica?

La LEN de 2006 establece en sus artículos 16 y 29 que la Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa. Como se mencionó anteriormente, esta definición también incluye a las escuelas técnicas, y propone el desafío de incluir a quienes no están dentro del Sistema Educativo, y al mismo tiempo, dialogar con el imaginario social construido sobre la Escuela Técnica y con el de su egresado. Dicha norma propone la actualización del Sistema Educativo pensando cómo articular las demandas de la sociedad con la escuela, entendiendo que incluir no implica abandonar la calidad educativa. En ese sentido, vale recuperar la tensión que proponen Dussel y Pineau (1995) entre los «ingenieros del decir vs. del hacer». A partir de confrontar el decir con el hacer invitan a repensar la formación tradicional basada en «un saber simulado, no auténtico» (Op. Cit., p.151). Recuperan la experiencia para reconfigurar la estructura de jerarquías del saber, no con el objetivo de deslegitimar algunos saberes y reemplazarlos por otros, sino buscando que sean incluidos saberes que parten del hacer y se encuentran desplazados del discurso educativo. La tensión que mencionan los autores nos devuelve la pregunta sobre las perspectivas que debemos tener y construir sobre las y los técnicos egresados. La LEN propuso repensar la relación directa entre el egreso

Pensando el hoy, nos vuelve una pregunta compleja de responder: ¿es posible y esperable volver a lo que era la escuela técnica? ¿Y qué era la Escuela Técnica?

de la escuela secundaria y el mundo del trabajo. El objetivo de formar estudiantes para el mercado se enriqueció a partir de concebir como principal objetivo brindar educación de calidad para toda la sociedad. La identidad nacional, la democracia, la igualdad social, la productividad y el desarrollo científico-tecnológico fueron concepciones que se incluyeron en la LEN y que ampliaron el espectro de saberes que proponía la concepción de una educación únicamente para el mercado (Gallart, 2006). Desde esta perspectiva, saber decir es tan importante como saber hacer. La LETP propone recuperar el decir y hacer, buscando articular el egreso de las escuelas técnicas con los niveles superiores de estudios (INET, 2007).

Pensar hoy en las escuelas técnicas y el porvenir, nos exige retomar el ovillo de los hitos históricos y profundizar sus discusiones con el objetivo construir escuelas técnicas que dialoguen con el mundo del trabajo dentro de un amplio espectro en el cual sean incluidas las demandas de toda la sociedad sin olvidar que el primer paso es que nadie quede por fuera de los procesos de la enseñanza en el Nivel Secundario.

Gallart, M.A. (2006). La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar? Cinterfor-OIT.

INET. (2007). La Educación Técnico Profesional 2003-2007, Informe de gestión. INET. Ministerio de Educación.

Pineau, P. (2014). Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). En *Educación*, Revista número 51, marzo 2014.

Pineau, P. (2001). La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Paidós.

Pineau, P.; Dussel, I. (1995). De cómo la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En: Puiggrós Adriana (Dirección). *Historia de la Educación Argentina*; Tomo VI, Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955), Galerna, p. 108-17.

Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Revista Nueva Sociedad*, n. 146, Noviembre-Diciembre (pp. 90-101).

Sosa, M.L. (2016). Desarrollo industrial y educación técnica: una estrecha relación. El caso argentino. *Revista Latino-Americana de historia*, n. 15, Enero-Julio.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En: III Foro Latinoamericano de Educación. *Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.

Zysman, A. y Arata, N. (2006). Recorridos conceptuales en torno a la articulación educación-trabajo. *Anales de la educación común*. Tercer siglo, año 2, número 5, diciembre 2006, issn 1669-4627.

De los objetivos a la evidencia de los aprendizajes, un recorrido posible

Sebastián Giampani

Hay muchas formas de comenzar a hablar sobre evaluación, podríamos hacer foco en los criterios, en las nociones, en los enfoques o demás aspectos relacionados a ella, sin embargo, hoy queremos centrar el recorrido en la noción que nos guiará a lo largo del presente texto, la evaluación como reguladora de la enseñanza y como tal es parte de la programación de la misma, y se debe planificar integralmente junto al programa de enseñanza.

Intentaremos realizar un recorrido que vaya desde lo general hacia lo particular, desde aquellas definiciones que realizamos al diseñar un programa de evaluación como así también aquellas decisiones que tomamos cuando construimos un instrumento de evaluación, en particular para recuperar evidencias de aprendizaje, considerando que «la evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje (Alvarez Mendez, J.M., 1998).»

Por ello es que comenzaremos a pensar el camino desde los objetivos de aprendizaje y cómo ellos se materializan en las propuestas de enseñanza. Desde la construcción de los instrumentos de evaluación, las consignas, hasta el modo en que recuperamos evidencias en nuestros y nuestras estudiantes. En otras palabras, nos centraremos en pensar cuáles son las decisiones que son necesarias poner en juego a la hora de evaluar. Antes de comenzar este camino vamos a recuperar algunos conceptos centrales a partir de los cuales trabajaremos a lo largo del artículo. Para ello, utilizaremos a dos autores que nos proponen las siguientes conceptualizaciones acerca de qué es evaluar:

La evaluación es un proceso de recolección de información, para emitir un juicio de valor y tomar decisiones didácticas. (Tenbrink, T., 1981)

Evaluar consiste, en principio, en emitir juicios de valor acerca de algo: objetos, conductas, planes. Estos juicios tienen una finalidad. La evaluación no tiene un fin en sí misma. No se evalúa por evaluar. Se evalúa para tomar decisiones con respecto a la marcha de un proceso. (Camillioni, A., 1998)

Ambas definiciones plantean la idea de que evaluar es recopilar información para poder tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza. De este modo, centraremos la mirada en la toma de decisiones, lo cual nos posiciona a pensar y hablar desde el enseñante, aquella persona que lleva a cabo el proceso de ense-

“La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje” (Alvarez Mendez, J.M., 1998).

ñanza y que a lo largo de este va decidir sobre el curso de la misma. Y es aquí donde se abren grandes preguntas:

- ¿Cuáles son las decisiones que los y las docentes toman en torno a la enseñanza?
- ¿Qué elementos guían las decisiones que toman los enseñantes para evaluar el aprendizaje de los estudiantes?
- ¿De qué modo los y las enseñantes evalúan sus propias prácticas educativas?

Si nos centramos en intentar responder la primera pregunta, claramente debemos pensarla en términos de la programación de la enseñanza. Es a partir de esta hipótesis de trabajo donde comienzan a aparecer las primeras decisiones que tomamos, las que se organizan, a su vez, en lo que llamamos los componentes de la planificación (propósitos, objetivos, contenidos, evaluación, recursos, etc.).

Es aquí donde la segunda y tercera pregunta comienzan a cobrar sentido: ¿Cuáles son esas decisiones que nos dan «certezas» a la hora de guiar la evaluación? Las primeras certezas, que en realidad son las hipótesis que empezamos a

¿Cuáles son esas decisiones que nos dan “certezas” a la hora de guiar la evaluación?

diseñar en relación a nuestra propuesta de enseñanza, las planteamos a partir de los propósitos formativos y la definición de aquellos objetivos de aprendizaje; es decir, aquello que esperamos que los estudiantes logren. Nos referimos a aquellos indicios que decidimos observar sobre el desempeño de nuestros estudiantes, pero sobre todo, sobre cómo construimos los sentidos del que mirar desde un carácter justo y democrático de la evaluación:

...los objetivos expresan adquisiciones posibles por parte de los alumnos y se resumen en expresiones como: los alumnos sabrán que o los alumnos serán capaces de (...) expresar distintos niveles y diferentes realizaciones y complejidad: identificar, formular, anticipar, elaborar conclusiones. También que atienden a distintas dimensiones: cosas que hay que saber, actividades que hay que dominar y ciertas disposiciones. (Feldman, D., 2010, p. 34)

Pensamos estas certezas a partir de los objetivos de aprendizaje que, tal como dice la conceptualización presentada, son aquellas que plantean lo esperable que logren los y las estudiantes, pero por sobre todo, definen qué operaciones, saberes o dimensiones necesitan conocer y utilizar para poder resolver las situaciones que les proponemos. Ahora bien, estas hipótesis o certezas se relacionan con la programación de la enseñanza, la definición de objetivos, los propósitos, así como también con lo que queremos o pretendemos que los estudiantes aprendan; lo que luego se va a materializar en un conjunto de decisiones que llevaremos a cabo a lo largo del proceso. De esta forma, los propósitos y los objetivos son dos maneras diferentes de definir finalidades y certezas. Los propósitos definen lo que el docente pretende de un curso. Los objetivos definen las intenciones en términos de lo que las y los alumnos serán capaces de hacer. Los propósitos remarcan la intención, y los objetivos ofrecen un criterio para apreciar avances, logros y problemas.

La primera decisión que tomaremos luego de definir los propósitos y objetivos de aprendizaje será la definición de los contenidos, es decir qué recorte curricular o porción de la realidad

queremos transmitir, pero sobre todo, enseñar. Antes de continuar es necesario recuperar dos grandes nociones sobre contenidos: una primera, que definirá como contenido a todo aquello que se enseña, y la otra es la que dirá que el contenido escolar no es sinónimo de tema. El tema es simplemente aquella porción de la realidad o una parte del conocimiento de ella que queremos transmitir, pero se transformará en contenido cuando entre en relación con aquello que definimos previamente, es decir, con los objetivos de aprendizaje, con los propósitos formativos, con una forma de presentación determinada, y con los destinatarios particulares. Es por esto que diremos que el contenido es una construcción, y será una versión distinta según nuestros propósitos formativos y destinatarios particulares. En este sentido, el contenido escolar es una construcción donde entran en juego los propósitos de enseñanza, la forma de transmitirlos, pero por sobre todo, los destinatarios particulares que según la institución y sus características, cambian de un contexto a otro.

Ahora bien, considerar esta idea de contenido es importante a la hora de pensar cómo vamos a retomar evidencias de aprendizaje, ya que si entendemos por contenido a la construcción donde entran en juego tanto los propósitos de enseñanza como los destinatarios particulares, la recuperación de evidencias de aprendizaje y los modos de cómo lo vamos a realizar, va a variar según en qué contexto se lleve a cabo la propuesta de enseñanza, y es aquí donde cabe destacar que evaluar es recuperar información.

Es necesario tener en cuenta que cuando aludimos a las definiciones de propósitos y contenidos, estamos haciendo referencia a construcciones que se realizan en los distintos niveles de concreción curricular, en otras palabras, la producción curricular. Se trata de decisiones que surgen a partir de construcciones colectivas a nivel institucional, que se materializan en el Proyecto Escuela (PE) y el Proyecto Curricular Institucional (PCI) así como también, definiciones individuales en relación a la propia planificación áulica. Entonces, ¿cómo vamos a recuperar esta información? La respuesta será mediante instrumentos que nos faciliten la posibilidad de poner en valor y reconocerlas, tanto en las producciones, en los desempeños, en las interacciones y en todo aquello donde los y las estudiantes puedan dar cuenta de aquello que pretendemos enseñar.

Es importante detenernos en la idea de los instrumentos; se trata de pruebas escritas, orales, trabajos prácticos, portfolios, trabajos de clase, actividades grupales y/o todo aquello que como docentes decidimos que serán los modos en los cuales los estudiantes darán cuenta, transmitirán, aquello que pretendemos enseñarles. Aquí, se pueden presentar tensiones de distintas magnitudes respecto de lo que el estudiante ha podido aprender y dar cuenta de ello en relación a lo que hemos definido como objetivos de aprendizaje. Llegados a este punto, es necesario volver a la programación de la enseñanza y

El contenido escolar es una construcción donde entran en juego los propósitos de enseñanza, la forma de transmitirlos, pero por sobre todo, los destinatarios particulares que según la institución y sus características, cambian de un contexto a otro.

analizar íntegramente las decisiones tomadas previamente, a la luz de acompañar los procesos de aprendizaje.

Sin el afán de ser reduccionistas y entrar en las definiciones sobre instrumentos de evaluación, diremos que estos instrumentos se construyen a partir de consignas que guían, que invitan, que instruyen, que ordenan, que proponen a los y las estudiantes ante ciertas operaciones a realizar para llevarlas a cabo. Es por ello que será necesario detenernos a pensar acerca de las consignas y su construcción. Ahora bien, consideramos también que:

...las consignas escolares son enunciados al servicio de la acción y de la reflexión. Plan-tean acciones o tareas que los/las estudiantes tienen que desarrollar. Estas se expresan en forma oral, escrita o visual y brindan indicaciones secuenciadas, dirigidas a los/las es-tudiantes, para que realicen determinadas actividades en forma autónoma o guiada con el propósito de aprender. (Ministerio de Educación, CABA, 2020)

De esta forma, las consignas se constituyen como elementos de mediación que pretenden habilitar la interacción con los contenidos y fa-vorecer el logro de los aprendizajes. En ocasio-nes, es sumamente necesario acompañarlas con distintos soportes tales como recursos de acceso (imágenes, videos, explicaciones, nar-raciones) que orienten y acompañen la realiza-ción de las actividades propuestas, en función de las decisiones en relación a la enseñanza tomadas previamente, y diversas formas de aprender de nuestros y nuestras estudiantes.

Por ello, formular «buenas» consignas, siguien-do los planteos de Riestra, y en línea con una reflexión vigotskiana «implicaría conocer la zona de desarrollo potencial de los alumnos, es decir, partir del nivel operacional adquirido para desde allí transitar el desarrollo próximo (Riestra, 2004, p. 58).» Esta información es im-prescindible para la elaboración de las secuencias didácticas y deberá ser tenida en cuenta en la construcción de la progresión de las tareas que se van proponiendo en ellas.

Es necesario en la construcción de buenas consignas, comenzar a recuperar las voces de los y las estudiantes a partir de diferentes estrategias, que les permitan construir sentidos sobre las propuestas. Desde las teorías que abordan e investigan acerca del concepto del aprendi-zaje dialógico², las consignas podrían funcionar como un eslabón dialógico a partir de los cuales interactuamos cognitivamente con nuestros estudiantes en su proceso de aprendiza-je. Es en este sentido que las consignas son una forma central de andamiar los procesos de

Sin el afán de ser reduccionistas y entrar en las definiciones sobre instrumentos de evaluación, diremos que estos instrumentos se construyen a partir de consignas que guían, que invitan, que instruyen, que ordenan, que proponen a los y las estudiantes ante ciertas operaciones a realizar para llevarlas a cabo.

² El concepto de aprendizaje dialógico proviene de varias disciplinas y teorías, de la acción dialógica (Freire), la aproximación de la indagación dialógica (Wells) l de la acción comunicativa (Habermas), la noción de la imaginación dialógica (Bakhtin) entre otras.

aprendizaje y, a partir de la evidencia recuperada de la producción de ellas, regular el proceso de enseñanza.

Si volvemos a pensar en aquellas primeras certezas definidas en términos de objetivos de aprendizaje, las mismas llevan consigo una hipótesis de operaciones cognitivas necesarias para alcanzarlos, que como bien mencionamos, se materializan en las consignas que planteamos para recuperar evidencias de aprendizaje. Siguiendo a Meirieu (1992) definiremos cuatro grandes operaciones cognitivas:

- **Deducir:** situarse en la perspectiva de las consecuencias de un acto o de un principio, probando esto por sus efectos, estabilizando o modificando la propuesta inicial, plantea descentrarse y utilizar una lógica hipotética deductiva;
- **Inducir:** es confrontar elementos para hacer surgir un punto común, hacer alternar las fases de reducción y de extensión para comprobar la validez del procedimiento, plantea operaciones sensoriomotoras y concretas;
- **Dialectizar:** es poner en interacción leyes, nociones y conceptos, hacer evolucionar variables en diferentes sentidos, accediendo a la construcción de un sistema, propone operaciones formales y abstracciones que muevan a la reflexión y;
- **Disentir:** es poner en relación elementos pertenecientes a diferentes ámbitos, provocando asociaciones nuevas, relaciones originales entre las cosas, palabras, las nociones, los registros de explicación, plantea un pensamiento sincrético.

Asimismo, de acuerdo con Raths (1994), al adentrarnos aún más en la redacción de las consignas y los verbos utilizados en ellas, los que deberán ser resignificados por los campos específicos de conocimiento y disciplinas escolares, podremos analizar las operaciones que se describen a continuación, a partir de lo solicitado a los estudiantes.

- **Comparar:** Permite examinar procesos, objetos e ideas tratando de observar sus interrelaciones, diferencias y similitudes. Dar oportunidades para comparar es importante en todos los niveles de educación escolar. El comparar implica abstraer y retener mentalmente la abstracción, mientras se está atento en los objetos de comparación.
- **Observar:** Posibilita la percepción, hay una observación cuando solicitamos que comparen diversos objetos o cuando analizamos un suceso o hecho. Observar es descubrir cosas, es parte de un proceso de reaccionar significativamente ante el mundo. Desarrollamos al compartir con otros nuestras observaciones un criterio discriminativo.
- **Clasificar:** Permite la existencia y contribuye a dar significado a la experiencia. Encierra análisis y síntesis, alentando a los y las estudiantes a ordenar su mundo. Por ejemplo, desde su hogar observa que clasificamos al guardar cada cosa en su lugar: ropero, cocina, aparador. Incluso, en el jardín cuentan con oportunidades para trabajar con material concreto e improvisar esquemas de clasificación.
- **Interpretar:** Implica un proceso por el cual damos y extraemos cierto significado de nuestras experiencias. Debemos ofrecer gráficas, tablas, cartas, planos, imágenes, mapas, informes para que los/as estudiantes trabajen, entre otras, operación del pensamiento.

Aprender a interpretar las experiencias vitales constituye un importante punto para la consecución de la madurez plena.

- **Resumir:** Posibilita establecer de un modo breve la sustancia de lo presentado y, replantear la esencia del asunto central. En concisión sin omisión de puntos importantes.
- **Pensar:** Implica una forma de enfrentar una situación nueva. Pensar significa examinar las alternativas existentes y tratar de ensayar nuevas hipótesis. El pensar trata de un hábito práctico que puede conservarse.

Si bien nos detuvimos en estas operaciones, no relativizamos la importancia de otras, como formular críticas, buscar suposiciones, imaginar, reunir y organizar datos, formular hipótesis, aplicar hechos y principios a nuevas situaciones, tomar decisiones, diseñar proyectos e investigaciones, codificar.

Ahora bien, continuando con el análisis de las consignas, en la literatura pedagógica existen distintas clasificaciones para ellas. En este sentido, queremos detenernos en la que surge a partir de los distintos componentes y/o elementos que ellas contienen, los cuales pueden o no estar presentes en su totalidad, y que refieren a diferentes aspectos de la tarea por resolver. Si bien existen otros componentes, los que se explicitan a continuación nos parecen fundantes para pensar posibles clasificaciones.

- **Propósito:** Pone el énfasis en el sentido de la propuesta. Está bien explicitado en la consigna.Cuál es la finalidad de ésta. Los para qué.
- **Justificación:** Pone el énfasis en la justificación de las respuestas, así como también en las operaciones necesarias de búsqueda y validez de información para resolverlas.
- **Una o más acciones:** Pone el énfasis en la secuencia de acciones que se propone realizar, es decir, guía detalladamente operaciones para realizarla.
- **Proceso, procedimiento:** Poder observar las formas en las que se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje.
- **Uno o más contenidos curriculares:** Pone/n el énfasis los contenidos curriculares.
- **Uno o más recursos didácticos:** Pone/n el énfasis en los recursos con los que se tiene que resolver la propuesta, es decir con qué.
- **Compañía:** Pone el énfasis en con quién/es es necesario resolver la consigna. Por ejemplo, en grupos, de a dos.
- **Uno o más productos, resultados:** Pone el énfasis en qué se espera que realicen.
- **Indicación de tiempo:** Pone el énfasis en la temporalidad que se espera, es decir cuándo, y durante cuánto tiempo.
- **Indicación de roles, distribución de responsabilidades:** Pone el énfasis en quién/nes se ocupa/n de qué de la producción propuesta.

Otra posible clasificación surge de lo planteado por Meirieu (Op. Cit.), donde podemos identificar tres grandes clasificaciones que nos parecen más potentes para el planteo que venimos realizando:

- **Consignas con énfasis en las metas** que presentan en términos de «producto terminado» la definición de un proyecto a realizar en una situación didáctica.
- **Consignas con énfasis en los procedimientos** que, a partir de las tareas cognitivas esperadas, guían y construyen itinerarios para su resolución.
- **Consignas con énfasis en los criterios** que permiten a los y las estudiantes corroborar si su producción o producto coinciden con lo planteado por el docente.

Cuando las consignas operan como valla, proponen algo que resulta difícil realizar y se debe superar, ya que limita y circunscribe. Las mismas serán un trampolín, cuando se las piensa como plataforma para inventar y para promover la autonomía.

Una última clasificación que nos interesa para pensar la recuperación de evidencias de aprendizaje es la planteada por Tobelem (1994) al utilizar las metáforas de «valla y trampolín». Cuando las consignas operan como valla, proponen algo que resulta difícil realizar y se debe superar, ya que limita y circunscribe. Las mismas serán un trampolín, cuando se las piensa como plataforma para inventar y para promover la autonomía.

Evidencias de aprendizaje

Si han llegado hasta aquí en la lectura, esperamos que se estén preguntando por las relaciones que estamos intentando construir en relación a la evaluación. Si bien el camino comenzó desde las primeras decisiones que tomamos como docentes en relación a los objetivos de aprendizaje, los contenidos, pasando por las consignas, ahora deberíamos sumergirnos en la noción de «evidencias». Vale destacar el siguiente pasaje de Camilloni (1998):

Los docentes también ponen en juego la información que poseen acerca de lo que está ocurriendo con sus alumnos y las características que suponen que estos tienen como individuos y como grupo de clase, ya que ellos son los destinatarios de la enseñanza. En esta tarea, la referencia se centra en la necesidad de prever cuáles habrán de ser los impactos más duraderos y los efectos más inmediatos que posiblemente tengan sus propias acciones de enseñanza sobre los alumnos. (Op. Cit., p. 68)

A partir de aquí, es necesario preguntarnos qué entendemos por evidencias de aprendizaje, es decir, sobre aquella información sobre el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes, que obtenemos a partir de los instrumentos de evaluación, pudiendo analizarla y realizar un juicio de valor sobre la misma, lo cual nos conducirá a la toma de decisiones. Para comprender lo planteado es interesante recurrir a Elola y Toranzos (2000); los autores introducen la noción de «indicio» para definir las evidencias de aprendizaje:

...como los aspectos observables que remiten a los procesos o elementos más complejos que son objeto de evaluación (...) y tienen que ser considerados tanto en referencias «ha-

cia atrás» como «hacia el futuro». Esto significa analizar desde dónde partió cada alumno en la construcción de tal idea, de ese saber, de ese aprendizaje. (...) Los aprendizajes hacia adelante tienen que ver con las nociones y los principios centrales de una disciplina, con distintos caminos para pensar un concepto. También pueden indicar cómo transcurrir de un modo más simple a uno más complejo de pensamiento, no de manera lineal, sino espiralada. (Op. Cit., p. 78)

Palabras finales

Si partimos de la noción de aspectos observables e indicios que encontramos en las producciones de los y las estudiantes, deberíamos realizar el camino inverso que hizo este artículo. Es decir, las evidencias de aprendizaje, indicios o aspectos observables deberán surgir de aquellas primeras certezas que nos planteamos como hipótesis de trabajo, en términos de la programación de la enseñanza.

Nuestros objetivos de aprendizaje, los cuales generan una interconexión entre las distintas operaciones cognitivas que nuestros estudiantes deberán realizar y poner en tensión con los contenidos y saberes a enseñar, son aquellos que nos vislumbran qué aspectos observables o indicios debemos buscar en las producciones y en el rendimiento de ellos. En este sentido, esta información que recabamos es necesaria ponerla en tensión con la hipótesis que planteamos al comienzo, y por ende aquí la evaluación será reguladora de la enseñanza. Es decir, si los aspectos observables e indicios que recuperamos distan de aquello que nos propusimos como objetivos de aprendizaje, debemos tomar decisiones en relación a la propuesta de enseñanza, teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes, comprendiendo las posibilidades de cada uno de ellos y ofreciéndoles una retroalimentación sobre su proceso; pero, por sobre todo, repensando nuestras propias prácticas. De esta forma, cobran sentido los aportes vinculados a las consignas escolares que se realizan en el Documento N°5 «Claves para el diseño de consignas escolares», material elaborado por el Ministerio de Educación de CABA:

...una diferenciación sucesiva, en la que se alternan consignas para toda la clase, a lo largo de un tiempo de trabajo y acorde a los logros que se van alcanzando; y una diferenciación simultánea, en la que se proponen diferentes actividades que los/las estudiantes eligen o

Si los aspectos observables e indicios que recuperamos distan de aquello que nos propusimos como objetivos de aprendizaje, debemos tomar decisiones en relación a la propuesta de enseñanza, teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes, comprendiendo las posibilidades de cada uno de ellos y ofreciéndoles una retroalimentación sobre su proceso; pero, por sobre todo, repensando nuestras propias prácticas.

que les son asignadas según grupos. Se trata, en este caso, de una modalidad de multi-tarea, en la que todos/as están trabajando al mismo tiempo, aunque no en lo mismo. Este tipo de diferenciación puede observarse, por ejemplo, en la estrategia de organización de la clase en estaciones de trabajo o rotaciones. De este modo es posible escapar de la idea de una propuesta de «talle único» para todos. (Ministerio de Educación CABA, 2020)

A modo de cierre, nos interesa remarcar que recuperar evidencias de aprendizaje nos plantea la necesidad imperante de comenzar con la definición de determinadas certezas, a modo de hipótesis, que se irán materializando tanto en propuestas de enseñanza, como en la implementación de clases, recursos, estrategias y en los propios instrumentos de evaluación. Esto conlleva distintos tipos de consignas que implicarán la utilización de diversas operaciones cognitivas necesarias para poder alcanzar aquellos objetivos propuestos, a partir de los cuales, podremos buscar indicios o aspectos observables que nos hagan volver a repensar nuestras hipótesis de trabajo, y considerar modificaciones en la propia práctica docente, como así también hacer los ajustes necesarios para que el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes pueda ser llevado a cabo.

No obstante, es necesario aclarar que fracasaremos en nuestra tarea de enseñar si la evaluación se centrara solamente en corroborar si se cumplieron nuestras primeras certezas, y no las ponemos en tensión con nuestros grupos clases, con las posibilidades y distintas realidades de nuestros estudiantes. Claro está que la tarea es ardua y compleja; sin embargo, poner en tensión nuestras primeras certezas con lo que observamos en nuestros estudiantes, es un modo de garantizar que la enseñanza, y por sobre todo la evaluación, sea justa y democrática.

Álvarez Méndez, J.M. (1998). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.

Camilloni, A. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Elola, N. y Toranzos, L.V. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. OEI.

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

Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*. Ediciones OCTAEDRO.

Ministerio de Educación. (2020). Documento N°5 claves para el diseño de consignas escolares. Disponible en URL [<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/documento/2020/05/15/35c94d5f9cbbd64524020dff6a81087615c80780.pdf>]

Obiols, G. y Frassinetti de Gallo, M. (1991). *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*. AZ.

Raths, L.E. (1994). *Cómo enseñar a pensar: teoría y aplicación*. Paidós.

Riestra, D. (2004). Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua. Tesis presentada en Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Disponible en UR [<https://access.archive-ouverte.unige.ch/access/metadata/6be5f5b0-3e4a-45d2-8af4-efdfae79346a/download>]

Tenbrink, T.D. (1981). Evaluación. Guía práctica para profesores. Narcea.

Tobelem, M. (1994). El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura. Santillana.

Apéndice

Glosario de verbos para la redacción de consignas

A continuación presentamos un listado de verbos que solemos utilizar para redactar consignas y preguntas de evaluación, con sus respectivas definiciones (Obiols y Frassinetti de Gallo, 1991).

1. **ANALICE (críticamente):** Divida un todo en sus partes integrantes y considérelas por separado (por ejemplo, «analizar un fragmento» podrá suponer dividirlo en oraciones que serán consideradas una por una). Si el análisis es crítico, esto implica que se deberá emitir un juicio sobre todas o algunas de esas partes.
2. **APLIQUE:** Refiera el material teórico a la realidad, a una situación cotidiana, a un caso, a un ejercicio, etc.
3. **ARGUMENTE (y contra-argumente):** Proponga un razonamiento teórico que apoye su (o sus) afirmación(es). Cuando se expone la propia postura se argumenta, pero si se está respondiendo a los argumentos de otro, rechazándolos, se contraargumenta.
4. **CALIFIQUE:** Dé una o más cualidades de (por ejemplo: califique como verdadera o falsa esta proposición, como correcto o incorrecto este razonamiento).
5. **CHARACTERICE:** Proponga algunas características del objeto o clase de objetos en cuestión (no necesariamente se tienen que dar todas las características esenciales, pueden ser algunas esenciales y otras accidentales).
6. **CLASIFIQUE:** Incluya dentro de una clase o conjunto a uno o varios objetos (por ejemplo: se pueden clasificar enunciados, conceptos, razonamientos, etc.)
7. **COMPARE:** Establezca semejanzas y/o diferencias entre objetos o clases de objetos.
8. **CONTRAPONGA:** Compare dos objetos que tienen propiedades opuestas y para cada una de esas propiedades en uno de ellos, señale la opuesta que tiene para el otro. Supone la definición de un criterio construido o dado.
9. **CUESTIONE:** Manifieste su desacuerdo, dando razones para ello o formulando preguntas para que lleven a la duda.
10. **DEFINA:** Proponga todas las características esenciales y sólo ellas de un objeto o clase de objetos.
11. **DEMUESTRE:** Proponga un razonamiento deductivo como prueba de una afirmación o conjunto de afirmaciones (no valen aquí razonamientos inductivos)
12. **DESARROLLE:** Amplíe una idea o un enunciado dado, ya sea extrayendo de ella consecuencias implícitas, relacionándola con otras (otros), etc.
13. **DIAGRAME:** Haga una representación gráfica de un objeto o situación (puede utilizar, por ejemplo, flechas) para organizar las ideas centrales de un texto.
14. **ILUSTRE / EJEMPLIFIQUE:** Proponga un caso singular que ilustre lo que Ud. afirma teóricamente. Esa ilustración puede ser a su vez gráfica (mediante dibujos) o verbal (mediante palabras).
15. **ELABORE:** Se puede tratar aquí de un argumento, de una hipótesis, de una teoría; se hace referencia a una organización o reorganización personal de las ideas.

16. **ENUMERE:** Consiste en enunciar sucesivamente y ordenadamente las partes de un conjunto o de un todo.
17. **ESQUEMATICE:** Proponga los elementos esenciales de una teoría, de un argumento, etc., articulados entre sí de modo que se adviertan claramente sus interrelaciones.
18. **ESTABLEZCA (o determine):** Decida acerca de (por ejemplo, si una proposición es verdadera o falsa, un razonamiento es correcto o incorrecto, o bien si un fragmento pertenece a un autor o a una obra determinada, etc.).
19. **EVALÚE:** Emita un juicio valorativo del tipo que se le pide (o que se supone se le pediría en ese contexto). Por ejemplo, se puede evaluar la calidad de una teoría, su profundidad, la adecuación de un argumento, la calidad de un film, la coherencia de una norma, etc.)
20. **EXAMINE:** Realice un estudio detallado y minucioso del material en cuestión.
21. **EXPLÍCITE:** Descubra lo que está escondido y diga qué es (en general se hace referencia a supuestos).
22. **EXPLIQUE:** Tiene dos acepciones fundamentales. Explicar un fenómeno quiere decir «dar su causa» y explicar un término o una proposición, «dar su significado».
23. **EXPLORE:** Dé un vistazo rápido a un material determinado como para lograr una primera aproximación al mismo. Explorar un libro, por ejemplo, supondrá mirar la tapa, la portada, el índice, el prólogo, el epílogo y hojear rápidamente el cuerpo del texto.
24. **EXPONGA:** Diga con sus palabras o en forma literal las ideas más significativas relacionadas con el tema propuesto (por ejemplo: exponga la ética Kantiana).
25. **FORMULE / PLANTEE:** Proponga una (o varias) afirmación(es). Por ejemplo: formule una hipótesis, una respuesta, una teoría. Se diferencia de plantee en que con este verbo se está pidiendo una pregunta. Por ejemplo: plantee un problema, una duda, etc.
26. **JUSTIFIQUE / FUNDAMENTE:** Proponga razones que avalen lo que afirma (o niega). Significa lo mismo que justifique.
27. **HAGA CORRESPONDER:** Se utiliza como consigna cuando se proponen dos listas de conceptos y hay que unirlos con flechas (debe aclararse si la correspondencia es o no biunívoca de uno a uno).
28. **IDENTIFIQUE:** Reconozca un elemento dentro de un grupo heterogéneo (por ejemplo: identifique conceptos en un texto determinado).
29. **SUPONGA / IMAGINE:** Proponga una situación ficticia, pero que no contradiga los datos que usted posee. Puede utilizarse como suponga.
30. **INDIQUE:** Señale el aspecto que se puntualiza. Puede tratarse de una localización espacial o temporal.
31. **INFIERA:** Obtenga una conclusión (ya sea en forma inductiva o deductiva). Deduzca es sinónimo de demuestre.
32. **INTEGRE:** Reúna elementos o nociones organizándolas, no yuxtaponiéndolas.
33. **INTERPRETE:** Tiene dos significados. En lógica simbólica quiere decir «pase del lenguaje simbólico al lenguaje corriente». En otros contextos «proponga el significado que usted cree que tiene». La interpretación, en este caso, tiene una connotación subjetiva.

34. **ORDENE / JERARQUICE:** Enumere con un criterio determinado, en este caso en primer lugar lo más importante. En otras formas de ordenación se puede ir de mayor a menor o viceversa.
35. **MUESTRE:** Exhiba algo. La mostración supone la presentación de un objeto que es captado por los sentidos. Por ejemplo, puede referirse a un material audiovisual, uno gráfico, etc.
36. **PROBLEMATICE:** Proponga preguntas significativas a partir de un tema dado que permitan seguir indagando o profundizando.
37. **PROPONGA UN CUADRO:** En este caso puede ser interesante aclarar qué tipo de cuadro se puede proponer. Los cuadros sinópticos, que se usan sobre todo en clasificaciones, deben poder leerse de izquierda a derecha y de derecha a izquierda. Los de doble entrada, que sirven para comparar, exigen simetría en su construcción.
38. **REEMPLACE (o sustituya):** Sustituya un término, una proposición, etc. por otra.
39. **REFLEXIONE:** Piense detenidamente en algo. Puede apuntar a descubrir causas, el sentido de algo, la finalidad, las relaciones entre objetos o circunstancias, etc.
40. **RELACIONE:** Establezca conexiones entre términos, proposiciones, fenómenos, etc. Las relaciones pueden ser causales, teleológicas, de semejanza, de diferencia, de inclusión, de oposición, etc.
41. **RESUMA:** Acorte un texto proponiendo sus ideas principales y secundarias en el orden en que las dio el autor.
42. **SIMBOLICE:** Pase del lenguaje corriente al lenguaje lógico o simbólico, según la disciplina que se esté abordando.
43. **SINTETICE:** Proponga las ideas principales y secundarias de un texto siguiendo el orden que Ud. Les da.
44. **TRANSFIERA:** Traslade un concepto a otro contexto.
45. **VERIFIQUE:** Establezca si una proposición, afirmación, resultado es verdadero o falso mediante una demostración o en forma empírica (por observación y/o experimentación). El proceso de verificación puede llevar a obtener elementos de prueba favorables a la proposición y, en ese caso, se la confirma. En caso de ser desfavorables se refuta.

Mirar la escuela desde las prácticas artísticas

Florencia Zuñiga*

Actos muy simples pueden cambiar el curso de los acontecimientos, como llevar una sandía a clase:

Un día llevé una sandía a clase para explicar en qué consistía el arte relacional mediante una acción, es decir, no solo utilizando el arte relacional como contenido, sino también como arquitectura de transmisión. Llegué a clase con la sandía, la puse encima de mi mesa y ya ninguno de los estudiantes pudo despegar su mirada de ese objeto que tan poco tenía que ver con lo que debíamos hacer. El estupor aumentó cuando saqué el cuchillo con el que pensaba cortarla, y continuó mientras la partía para convertirla en un cuadrado.... (Acaso, M., 2017, p. 26)

Así comienza la escritora y educadora española, María Acaso, a reflexionar sobre las prácticas docentes en las clases de arte. El ejemplo colabora para repensar todas las acciones que se llevan adelante en la gestión de la clase: los materiales que usamos, la organización de los espacios, los roles, entre otras problemáticas posibles.

Si actualmente entramos a una Escuela Secundaria, encontraremos muchas diferencias y demasiadas similitudes con una clase de arte de mediados de los años 50. Remontarnos a nuestra biografía escolar puede ser un buen comienzo para esta reflexión... recordar cómo eran nuestras clases de educación plástica o de educación musical. Probablemente, la mayoría de nosotros entrábamos a un aula, un profesor o profesora daba la consigna, nos sentábamos en nuestros bancos o pupitres de forma ordenada, mirando hacia el mismo lugar, a lo mejor, en algunas escuelas que contaban con talleres disponían mesas, y así, como estudiantes, cumplíamos con el copiado del modelo, imitando lo que veíamos pero a diferente escala, desarrollando diferentes técnicas y oficios. Otra imagen podría ser alrededor de un recurso modélico: docentes contemplando lo que hacen los y las estudiantes, desarrollando una actividad de modelado en alguna masa, como arcilla, y donde el foco está en la copia de la realidad, la mimesis, y en este caso, el rol docente acompañando la observación desde la palabra.

Pero también podríamos llevar una sandía... o llevar adelante la clase en un espacio que no es un aula, un espacio expandido en el que docentes, artistas y estudiantes participaran colectivamente y colaborativamente en la construcción de una «obra-horno» para instalar en la Escuela. Esta experiencia situada, que parte de una necesidad concreta, y donde estudiantes y docentes llevan adelante una «obra-horno» como parte de una propuesta educativa. ¿Cuál es el sentido de la propuesta? ¿De dónde se parte? ¿Cómo se posicionan docentes y estudiantes allí? En este texto les proponemos un recorrido por algunas prácticas artísticas contemporáneas para imaginar otras formas de pensar la educación.

Arte en el territorio. Experiencias que inspiran



Secundario Popular Liliana Maresca, 2018, Provincia de Buenos Aires.

Estas imágenes pertenecen al Proyecto Secundario Liliana Maresca, una escuela secundaria con Orientación en Artes Visuales instalada en el barrio La Cava de Villa Fiorito, Provincia de Buenos Aires, que comenzó a gestarse en 2008 por un grupo de artistas.³

La activación de espacios de artistas e investigadores dentro de las prácticas artísticas contemporáneas es una nueva manera de entender la producción artística desde la «práctica». Esta se refiere a la acción, la participación, la colaboración, desplazando la idea de obra como objeto autónomo y colocándola en un proceso de hacer y de escucha. De este modo, podríamos decir que se transforma la forma de hacer arte en todas las disciplinas artísticas, partiendo de una propuesta que implica el aprendizaje situado.

A su vez, resulta pertinente presentar el trabajo que realiza «Iconoclasistas», iniciativa impulsada por Julia Risler, Doctora en Ciencias Sociales, y Pablo Ares, Artista Gráfico autodidacta. Iconoclasistas se inicia como un laboratorio de comunicación social desde el cual producen gráficas (pósters, publicaciones, cartografías, etc.) e intervenciones urbanas. En la actualidad, su actividad se despliega en tres dimensiones de saberes y prácticas:

- artísticas (poéticas de producción y dispositivos gráficos);
- políticas (activismo territorial y derivas institucionales); y
- académicas (pedagogías críticas e investigación participativa).

Como colectivo, forma parte de una red dinámica de afinidad y solidaridad dispersa por distintos puntos del mapamundi participando asiduamente en charlas, encuentros y exposiciones en museos, festivales, simposios, bienales y congresos tanto en el ámbito nacional como internacional. Queda en evidencia los modos de creación colectiva que impulsa Iconoclasistas, combinando el arte gráfico, los talleres creativos y la investigación colectiva para producir recursos y prácticas de libre circulación, apropiación y uso. Bajo los preceptos de la cultura libre, se definen como un espacio para experimentar, investigar con otros en tanto construcción colectiva y colaborativa.

³ Para más información sobre este proyecto, puede consultarse la entrevista de Renata Cervetto y Miguel Ángel López a artistas docentes del PSLM recopilada en el libro *Agítese antes de usar*, Malba, 2016.

Otra de las experiencias que resulta interesante destacar se vincula con la participación de las y los ciudadanos en el espacio público mediante mediación de una obra. «El Partenón de libros prohibidos» (1983) de la artista argentina Marta Minujín, una gran escultura urbana en donde, tomando en consideración la representación de un Partenón (símbolo de Grecia, transitivamente símbolo de la democracia) cubierto de libros prohibidos en contexto de la dictadura militar en la Argentina iniciada en 1976, donde un aspecto de la intervención consistió en repartir dichos libros a los espectadores, así como también donarlos a bibliotecas públicas. Es importante mencionar el carácter vivo de esta intervención. En el año 2017, durante la Documenta Kassel (Muestra de Arte Contemporáneo de gran relevancia que se lleva a cabo en Alemania), Minujín construye un nuevo Partenón, pero esta vez sostenido por libros quemados por los nazis durante la Segunda Guerra Mundial. «El Partenón de libros prohibidos» (2017) se realizó en uno de los sitios emblemáticos de la quema en ese entonces.

La educación artística y lo contemporáneo

Lo moderno y lo contemporáneo, dos formas de producir que no se anulan, sino que permanecen en tensión, haciendo de la práctica algo más complejo. Si el paradigma moderno se basa sobre un modelo: artista-obra-espectador, en el contemporáneo, el artista deja de ser un productor que hace una obra, para hacer una acción proyectual. En este sentido, la obra no es un objeto a ser interpretado, sino que se transforma en un proceso, el público pasa a tener una posición activa, interviene, interactúa.

Resulta pertinente retomar estos aportes para interrogarnos acerca de los modos en que pensamos a los y las estudiantes en las prácticas educativas, ¿cómo queremos que habiten los espacios? ¿desde qué posición? ¿qué espacios nos estamos imaginando? ¿de qué modo volver contenido el más allá de la escuela? ¿y el diseño de la escuela y el aula? ¿cuáles son los aportes que estos marcos teóricos nos brindan para pensar el diseño de las propuestas de enseñanza y aprendizaje?

El estudiante, devenido público, pasa a tener otro papel en el proceso artístico en donde sus intervenciones, quehaceres, son relevantes. Incluso como docentes, tenemos que promover esa posición activa en donde se deja a un lado la concepción de estudiante como mero espectador. El paradigma contemporáneo nos invita a revisar las relaciones de la tríada docente, estudiante y contenido; y nos propone una hibridación entre artista, espectador y obra. Nos invita a concebir(nos) como parte de ese mismo entramado, donde las relacio-

El estudiante, devenido público, pasa a tener otro papel en el proceso artístico en donde sus intervenciones, quehaceres, son relevantes. Incluso como docentes, tenemos que promover esa posición activa en donde se deja a un lado la concepción de estudiante como mero espectador.

nes se complejizan. Una obra contemporánea promueve espacios dinámicos, roles más activos y participativos en esa experiencia de educación artística que, según Ana Mae Barbosa (2022), consiste en una propuesta de enseñanza triangular que busca integrar dimensiones nodales como la contextualización, la apreciación y la producción. En una entrevista de Helen Read a Pablo Helguera, este último plantea:

Quando en un museo observás una pintura, puede ser interesante conocer el proceso de su realización, pero no es esencial para experimentar la obra. Lo que importa es que esté allí, que haya ocurrido. En el arte de interacción social, sucede lo contrario: lo importante es el proceso, y éste se encuentra sujeto a la experiencia. (MALBA, 2016)

En este sentido, podemos afirmar que el paradigma contemporáneo ha reorganizado las prácticas artísticas y nos permite pensar y proyectar nuevas formas de hacer en el aula, con nuevos materiales, articulando diferentes saberes. Obras que se hacen y se deshacen. Al hablar de experiencia y proceso, es necesario que se piense en el tiempo como elemento constitutivo de la práctica artística y la educación. Un ejemplo sería la obra «Mi vida después» (2009) de Lola Arias, en donde a partir de la representación realizada por seis actores nacidos en la década del setenta y principios del ochenta reconstruyen las juventudes de sus madres y padres a partir de fotos, cartas, cintas, ropa usada, relatos, recuerdos borrados. Algunos de los interrogantes que se sostienen y resultan pertinentes para retomar en la escena educativa desde distintas dimensiones: ¿Quiénes eran mis padres cuando yo nací? ¿Cómo era la Argentina cuando yo no sabía hablar? ¿Cuántas versiones existen sobre lo que pasó cuando yo aún no existía o era tan chico que ni recuerdo?

En parte, las potencialidades de este tipo de inspiraciones no solo tienen que ver con los modos alternativos de construcción de narrativas para el diseño de la enseñanza, sino que también pueden ofrecer diversos modos de representación que resultan valiosos para ser incorporados en las propuestas educativas y construir conocimiento de manera significativa (Eisner, 1998).



«Mi vida después» (2009) transita en los bordes de lo real y la ficción, el encuentro entre dos generaciones, la remake como forma de revivir el pasado y modificar el futuro, el cruce entre la historia del país y la historia privada.

El paradigma contemporáneo ha reorganizado las prácticas artísticas y nos permite pensar y proyectar nuevas formas de hacer en el aula, con nuevos materiales, articulando diferentes saberes.

Este tipo de propuestas que suceden en el más allá de la escuela posibilitan ampliar, expandir lo disciplinar hacia lo interdisciplinar e indefinido. Es decir, perseguir los principios fundamentales del pensamiento complejo (Morin, 2009) para promover un dinamismo dialógico ininterrumpido en forma de bucle recursivo. El paradigma contemporáneo problematiza lugares y espacios, técnicas y estéticas, quién es el artista y quién el espectador, el rol pasivo y el rol activo. Se trata de abordar la temática desde el pensamiento complejo bajo una perspectiva multidimensional, dialógica y transdisciplinaria. De este modo, habitar los interrogantes y evitar descripciones, explicaciones y concepciones simplificadoras y reduccionistas.

Preguntarse «cuándo» en lugar de «qué»

La pregunta ¿qué es el arte o a qué nos referimos cuando decimos arte? no tiene una única y sencilla respuesta. El concepto de arte cambia con el tiempo, las definiciones del campo del arte no son atemporales, están unidas a un contexto y a una ideología. Nelson Goodman (1995) desjerarquiza aquella pregunta existencial sobre «¿qué es el arte?» y en lugar de ésta propone plantear el interrogante «¿cuándo hay arte?». Enunciar y posibilitar como punto de partida la pregunta sobre cuándo hay arte, nos permite problematizar las prácticas artísticas, sus modos de hacer, allí donde no existe una respuesta unívoca. Este interrogante abre mundos; porque no hay «un mundo del arte», sino que hay muchos mundos, muchos haceres, incluso re-haceres desde lo que otros ya han hecho. El autor nos invita a habitar la paradoja y ser testigos de algunos modos de construcción de marcos interpretativos que nos ofrece la contemporaneidad.

La actividad artística como proceso y como construcción de modelo de realidad requieren del redimensionamiento del concepto de arte y su abordaje. El arte no se ve como cosa o concepto definible y atemporal a partir de una acción de reducción y simplificación. Se interpreta como «proceso». Esto es un concepto relacional y situacional (Catalá, 2005; Bourriaud, 2008; Claramonte Arrufat, 2008) que se construye a partir de una red de sentido, en la cual intervienen tres elementos básicos:

- artista-hacedor-realizador-productor;
- obra-objeto-acontecimiento (con o sin dispositivo-plataforma que lo contenga);
- público-espectador-interactor-usuario.

Arte y educación. Entramados posibles

En una entrevista a Diana Aisenberg, artista y maestra argentina contemporánea, ante la pregunta ¿qué relación establece el arte con la educación y la educación con el arte?, la especialista señala que «el arte tiene el permiso de pensar en otras acciones». La comparación entre dos dominios de la práctica, lo artístico y lo educativo, que subyace en las palabras de Aisenberg, nos lleva a considerar las propiedades de lo que hoy se representa bajo el concepto de práctica artística.

Entendemos a la práctica artística como una práctica social inmanente a nuestro modo de ser en el mundo. Cada época y cada cultura han ido definiendo y redefiniendo lo que se consideraba como arte. Por esto decimos que es una práctica históricamente situada en constante diálogo con el contexto que la produce, las prácticas que la preceden y todas las formas en las que se proyecta con sus ideas de futuro. Así enunciadas las propiedades de las prácticas artísticas, el arte se convierte en una manera de reflexionar y reformular la realidad.

Cuando proponemos, articulamos y generamos prácticas artísticas, lo que se posibilita es la formación y la construcción del sujeto, de un sujeto activo que interviene en la realidad que lo circunda. Y que se vuelve protagonista de su aprendizaje.

En otras palabras, la experiencia estética (tanto en su creación, como en su apreciación) es una forma particular y única de construir conocimientos, e involucra la reflexión, que se da en simultáneo con la acción sobre los materiales y las producciones culturales en un pensar-haciendo y un hacer-reflexivo. Por otro lado, conjuga la emocionalidad, la acción y el pensamiento del sujeto como un ser íntegro. Es por esto que cuando proponemos, articulamos y generamos prácticas artísticas, lo que se posibilita es la formación y la construcción del sujeto, de un sujeto activo que interviene en la realidad que lo circunda. Y que se vuelve protagonista de su aprendizaje.

Acaso, M. (2017). Art thinking. Paidós.

Barbosa, A. M. (2022). Arte/Educación. Textos seleccionados. CLACSO.

Bourriaud, N. (2008). Estética relacional. Adriana Hidalgo.

Catalá, J. (2005). La imagen compleja. La fenomenología de las imágenes en la era de la cultura visual. Universidad de Barcelona.

Claramonte Arrufat, J. (2008). Del arte de concepto al arte de contexto. Disponible en [<http://jordiclaramonte.blogspot.com/2008/11/del-arte-de-concepto-al-arte-de.html>],

Eisner, E. (1998). Cognición y currículum. Una visión nueva. Amorrortu Editores.

Goodman, N. (1995). Maneras de hacer mundos. Machado.

MALBA. (2016). Agítese antes de usar [Cat.]. Buenos Aires.

Morin, E. (2009). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.

*Florencia Zuñiga es artista visual y licenciada en Artes, especializada en la pedagogía de Reggio Emilia. Coordina el Equipo de Artes de Escuela de Maestros, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

A la vez lo físico y lo virtual.

El diseño de propuestas de enseñanza híbridas

Brenda Glickman

Ana Pane

Camila Kantt

Punto de partida

La cursada del Trayecto de Formación Pedagógico-Didáctico para docentes de escuelas secundarias partió de reconocer que los aprendizajes y la producción de conocimiento tienen mejores oportunidades de desarrollarse si se piensan las clases desde un sentido amplio y flexible. Las ideas de «aula aumentada / expandida / ampliada» provenientes del campo de la Tecnología Educativa hacen referencia a pensar el aula más allá de su carácter material, en torno al diseño didáctico de experiencias de aprendizaje. Ahora bien, estas categorías nos permiten de alguna forma dar cuenta de la búsqueda que tuvimos como equipo con la propuesta didáctica que fuimos desarrollando y modificando a lo largo de las distintas cohortes del Trayecto.

En la publicación «Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas» (Educ.ar, 2021) se trabaja sobre las mencionadas categorías para definir las de la siguiente manera: «[el aula aumentada es] pivote entre ambientes virtuales y presenciales que se articulan en forma flexible y natural. En este espacio, el docente enseña más allá del tiempo y el espacio escolar (p.162).»

El concepto de aula aumentada permite romper con los límites físicos del aula tradicional y multiplicar los tiempos y espacios de encuentro con los y las estudiantes, pero también entre estudiantes, cuestiones fundamentales para los propósitos y objetivos del Trayecto. Tal como se señala en la publicación mencionada, la clase no empieza cuando se encuentran físicamente estudiantes y docentes, sino que existen posibilidades de intercambio y producción de conocimientos de manera permanente.

Desde el equipo de generalistas de Escuela de Maestros, en conjunto con el área tecno-pedagógica, pensamos en la necesidad de diseñar experiencias de aprendizaje que promovieran un modelo de construcción de conocimiento colaborativo y colectivo. Una propuesta que contemplara y utilizara con profundo sentido pedagógico todas las posibilidades que brindan las TIC y las conexiones entre sujetos que aprenden y enseñan. Todo esto entendiendo que vivimos en una época donde conocer se ha convertido en una actividad constante, ubicua, múltiple y por lo tanto, también compleja y desafiante.

En este sentido, dos cuestiones fundamentales nos interpelaron para pensar las propuestas de enseñanza del Trayecto y el recorrido desde este enfoque: los destinatarios y las intencionalidades educativas. Respecto a los destinatarios, decidimos desde las primeras definiciones de diseño, poner en relieve que eran docentes en ejercicio, es decir que los encuentros iban a estar atravesados por sus experiencias y prácticas de enseñanza. Por otro lado, desde las intencionalidades educativas pusimos énfasis en la reflexión como práctica fundamental, constitutiva y transversal a la práctica docente (y por ende a la formación ofrecida). Consideramos que esa capacidad y ejercicio reflexivo se sostiene, en términos de logros, en tanto los y las cursantes pudieran construir criterios y principios de acción para el diseño, implementación y evaluación de proyectos de aula e institucionales. Proyectos que presenten dos características sustanciales: estar anclados o vinculados con problemas reales de cada comunidad, y ofrecer posibilidades de aprender a la diversidad de jóvenes que habitan las escuelas.

La complejidad de los objetivos de aprendizaje planteados, sumado a las características del destinatario del trayecto, nos presenta el desafío de pensar en cómo hacer para entramar todos los actores y escenas de las prácticas de enseñanza que estos destinatarios llevan adelante en su cotidianidad, para traerlas hacia el espacio-tiempo de la formación. Para analizarlas, sistematizarlas, cuestionarlas, reformularlas, a partir de los marcos teóricos, el debate colectivo y la práctica reflexiva. De este modo, expandir los límites del aula para contar con una diversidad de espacios, momentos, propuestas y formatos, constituye una decisión que permite recoger todas esas experiencias y entramarlas, para poder cumplimentar las intencionalidades educativas que se propone el Trayecto. De allí surgen lo que podemos reconocer como cuatro tipos de espacio-tiempo de producción pedagógico-didáctica:

- El espacio-tiempo de producción presencial y colectiva: en las aulas de una escuela primaria de la CABA.
- El espacio-tiempo de la producción asincrónica y autónoma: en el campus virtual.
- El espacio-tiempo de la producción colectiva institucional: en las escuelas a las que pertenecen cada uno de los destinatarios del Trayecto.
- El espacio-tiempo de producción colectiva asincrónica y sincrónica: en el portfolio digital.

El diseño de cada tipo de espacio-tiempo también se apoyó en una mirada compartida por el equipo sobre el docente como creador de condiciones y promotor de circulación de saberes, en lugar de mero transmisor. En este sentido, el aula aumentada amplía las posibilidades y modos

de participar, de «sacar la voz», de compartir no sólo los «aciertos» en las prácticas y en el oficio docente (Alliaud, 2023); sino también los «fracasos», «los intentos fallidos», «la falta de certezas», permitiendo que aquellos que, por ejemplo, no hablan en público, se animen a participar.

El dispositivo de formación diseñado tiene como propósito promover la sistematización y la construcción de conocimiento a partir de las experiencias y recorridos de las y los destinatarios del Trayecto, y poder poner en juego esa riqueza y diversidad de miradas, prácticas y perfiles profesionales. Dispositivo de formación que caracterizamos como complejo en su trama, en tanto busca articular, conectar, hacer dialogar, complementar, poner en valor cuatro formas de espacio-tiempo distintas que se ensamblan para construir una obra colectiva (Maggio, 2022). Con dinámicas de trabajo distintas, objetivos diversos, instrumentos y formatos diversos, estos cuatro tipos de espacio-tiempo se constituyen en un dispositivo de formación que trasciende lo virtual y lo presencial para convertirse en una propuesta de formación situada que no es otra cosa que, como dijimos previamente respecto al conocimiento, un recorrido de producción colectiva, constante, ubicuo, múltiple, desafiante y en continuo movimiento.

El dispositivo de formación diseñado tiene como propósito promover la sistematización y la construcción de conocimiento a partir de las experiencias y recorridos de las y los destinatarios del Trayecto, y poder poner en juego esa riqueza y diversidad de miradas, prácticas y perfiles profesionales.

Habitar los espacio-tiempo

El espacio-tiempo de producción colectiva: la presencialidad

Este espacio-tiempo se caracteriza por ser un momento de encuentro presencial donde se trabaja en grupo en torno a distintas actividades y lecturas, con agrupamientos variables según la propuesta de cada clase. Es decir que este espacio-tiempo se define y se constituye por la posibilidad de trabajar con otros, de hacer y producir a partir del escuchar, desarmar y construir en conjunto. Esto implica lecturas compartidas de bibliografía, elaboración de definiciones conceptuales, análisis de materiales audiovisuales. Estos «otros y otras» que asisten al encuentro son colegas de distintas escuelas, de diferentes distritos de CABA, con distintas especialidades, que dictan distintas materias y tienen recorridos diversos. Los encuentros presenciales se llevan a cabo de manera quincenal y lo que los reúne es la tarea en torno a la caracterización, análisis, sistematización, reflexión e intercambio de experiencias. En cada encuentro la dinámica es distinta:

- Exposiciones dialogadas o ateneos temáticos con especialistas. Se constituyen en una gran oportunidad para intercambiar entre un grupo muy grande y diverso de más de 150 colegas en torno a los bloques temáticos planteados en el trayecto.

- Clases por comisiones donde se trabaja en pequeños grupos con un tutor/capacitador a partir de diversas actividades, lecturas, material audiovisual. Esto permite problematizar las prácticas de enseñanza desde una mirada profunda, al realizarse en un entorno de 40 participantes.
- Experiencias que posibilitan habitar distintos espacios de la escuela en los que los destinatarios y destinatarias vivencian, recorren propuestas de análisis, discusión, diseño y creación. En estos casos, se ponderan propuestas lúdicas que invitan a poner el cuerpo en acción.
- Talleres de diseño donde se propone trabajar en la creación y desarrollo de propuestas de enseñanza situadas, que parten de contextos problematizadores que se tienen que construir, a partir del trabajo realizado en las instituciones.

Podemos definir a este espacio-tiempo como aquel que funciona como «bisagra» entre lo que Baricco (2019) menciona como el Mundo y el Ultramundo, que no son otra cosa que la realidad física y la realidad virtual. Como lo dicen sus nombres, ambas constituyen una misma realidad, caracterizada por ser mucho más que la simple combinación o mixtura de ambos mundos. La búsqueda de este espacio-tiempo tiene que ver con lograr lo que plantea Baricco: «organizar un único sistema de realidad basado en una doble fuerza motriz (Op. Cit., p. 67)». Es decir, entramar lo que sucede en cada uno de los espacio-tiempo del Trayecto, integrarlos para poder entenderlos y mirarlos como parte de un todo, pero también desde sus aportes y particularidades, con sus objetivos y escenarios definidos, que no por ser distintos dejan de dialogar constantemente entre sí. Todo lo contrario, este espacio-tiempo se constituye en una «fuerza motriz» que amasa, mezcla, integra esos mundos y ultramundos desde una mirada reflexiva, fundamentada y con el foco puesto en el diseño de prácticas de enseñanza cargadas de significados para los y las estudiantes. Prácticas de enseñanza que buscan convertirse en experiencias que valen la pena ser vividas (Maggio, 2018).

El espacio-tiempo de producción asincrónica y autónoma

Este espacio-tiempo se caracteriza por tener su anclaje en el campus virtual y proponer un recorrido en función de los ritmos de aprendizaje de cada cursante. Con una estructura general organizada a partir de clases asincrónicas que son documentos escritos por el equipo, trabajan en torno a bloques temáticos y entraman bibliografía. Los ejes temáticos que se desarrollan son tres: «Sujetos y culturas»; «La didáctica y su aporte al trabajo docente»; «Las instituciones educativas y las trayectorias escolares». Estos, a su vez, se distribuyen en siete clases que parten de algunas preguntas para problematizar distintos aspectos de esas temáticas:

- **Clase 1. Sujetos y culturas:** ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes de la escuela secundaria en la actualidad?
- **Clase 2. Sujetos e instituciones:** ¿Qué condiciones institucionales favorecen el desarrollo de propuestas de enseñanza inclusivas? ¿Qué condiciones institucionales promueven los aprendizajes?

- **Clase 3. Enseñanza:** ¿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?
- **Clase 4. Currículum:** ¿Qué es el currículum? ¿Qué tradiciones nos permiten abordar los distintos niveles de gestión, elaboración y producción del currículum?
- **Clase 5. Programación:** ¿Para qué sirve programar? ¿Por qué es importante que la programación no sea algo que suceda sólo cuando volvemos a las escuelas en febrero sino a lo largo de todo el Ciclo Lectivo?
- **Clase 6. Evaluación:** ¿Por qué y para qué evaluamos? ¿Siempre hay que evaluar? ¿Es posible evaluar de otro modo?
- **Clase 7. Acompañamiento de las trayectorias escolares:** ¿Cómo acompañar a nuestros estudiantes y promover aprendizajes de calidad? ¿Qué es enseñar desde la perspectiva del derecho a la educación?

En línea con la idea de aula aumentada, Anijovich (2014) señala que la escuela es un «todo-espacio de aprendizaje» que requiere la organización de espacios, de tiempos y formatos a fin de transmitir un mensaje. En este sentido, dentro del Trayecto, el campus virtual se trata de un espacio-tiempo tan importante como los otros. Por este motivo, para garantizar una comunicación clara y fluida resulta fundamental diseñar piezas gráficas que organicen el mensaje y expliquen el funcionamiento de las botoneras del aula virtual, como las que a continuación se definen.

- **«Este Trayecto».** Espacio de bienvenida mediante una presentación multimedia con un breve tour por los espacios de trabajo del aula virtual.
- **Programa.** Información presentada mediante un documento que permitiera un rápido acceso y lectura.
- **Cronograma.** Hoja de ruta interactiva (documento guía con fechas, contenido a abordar y su modalidad) que presenta y clarifica los distintos momentos del Trayecto como eje organizador del recorrido.
- **Foros de novedades y consultas.** Espacio de comunicación común para que los participantes puedan presentar sus inquietudes y consultas generales sobre el Trayecto. Es una decisión que el acceso a este espacio lo visualicen todas y todos los participantes, sin importar la grupalidad. La consulta de uno, también puede ser la de otro u otra colega.
- **Actividades.** Los y las participantes están agrupados en pequeñas comisiones y tienen un tutor/capacitador que los acompaña. Cada quince días se ponen a disposición los materiales para el trabajo asincrónico: materiales de lectura, actividades individuales y actividades grupales (portfolio). Este conjunto de actividades se desarrolla a lo largo de la propuesta y cada tutor/capacitador acompaña las trayectorias y realiza un seguimiento del trabajo realizado por los cursantes que tiene asignados.

En línea con la idea de aula aumentada, Anijovich (2014) señala que la escuela es un “todo-espacio de aprendizaje” que requiere la organización de espacios, de tiempos y formatos a fin de transmitir un mensaje.

Además de la botonera, se encuentra un espacio destinado a cada una de las clases asincrónicas. Estas inician con un encuentro presencial que enmarca y conceptualiza la temática a abordar a través de un documento de lectura que contiene diversos modos de representar el contenido (Eisner, 1998): texto, videos, imágenes, entre otros. Esta misma estructura se repite al momento de proponer las actividades a desarrollar, las cuales promueven el debate y sistematización de experiencias, la construcción de criterios de intervención, la reflexión sobre dimensiones y conceptos clave de las lecturas de cada clase. Para afianzar la comunicación con los cursantes, en algunos momentos, se utilizan íconos para guiar y facilitar la lectura, tanto en clases como en actividades.

Las producciones individuales se comparten en foros, carteleras digitales y otros soportes que suceden a través del campus virtual con la intención de que los y las cursantes puedan intervenir, leer y retroalimentar a sus colegas. Se trata de construir desde las particularidades de cada sujeto hacia una producción colectiva en donde se enriquezcan miradas, perspectivas de unos con otros. De este modo, resulta pertinente retomar los aportes que presenta Ana María Fernández (1989) sobre los modos en que se reinterpreta lo individual a la luz de lo grupal:

...se trata de pensar la necesidad de lo grupal como un campo de problemáticas atravesado por múltiples inscripciones: deseantes, históricas, institucionales, políticas, económicas, etc. Lo grupal en un doble movimiento teórico: el trabajo sobre sus especificidades y su articulación con las múltiples inscripciones que lo atraviesan. Nueva manera de pensar Lo Uno y Lo Múltiple (...), abriendo la reflexión hacia formas epistémicas, pluralistas, transdisciplinarias. (Op. Cit., p. 57).

El espacio-tiempo de la producción colectiva institucional

Este espacio-tiempo se caracteriza por proponer actividades que sólo se pueden realizar en «territorio», es decir, en las escuelas donde trabajan los y las cursantes del Trayecto. Se trata de recolectar y sistematizar información que permita conocer, describir, comprender y problematizar cuestiones vinculadas a las subjetividades de las adolescencias; las prácticas y consumos culturales de estudiantes y de la comunidad; las instituciones y organizaciones del barrio y su vínculo con la escuela; y los proyectos pedagógicos y didácticos que desarrolla cada escuela. En ese sentido, se diferencia del resto de los espacio-tiempo, en tanto involucra una diversidad de actores y requiere el despliegue de distintos instrumentos y estrategias para su concreción. Muchas de las actividades propuestas en este espacio requieren de la participación de docentes que no participan del Trayecto, estudiantes de las escuelas, actores del barrio, directivos, entre otros.

La construcción de un mapa institucional resulta un punto de partida para la intervención, la producción de un conocimiento situado sobre la comunidad que devela aspectos no contemplados previamente.

Este espacio-tiempo contribuye a la construcción de un mapa institucional de cada escuela, que considera como dimensiones fundamentales mirar a los y las estudiantes; la historia de la escuela; el vínculo de la escuela con la comunidad; los proyectos y alianzas de la escuela con organizaciones y empresas. El trabajo de relevamiento y sistematización de esa información, experiencias y recorridos constituye un insumo central para construir una propuesta de enseñanza significativa para esa comunidad.

En ese sentido, el mapa es una herramienta clave, ya que posibilita mirar en perspectiva el territorio que buscamos mirar con extrañeza. La construcción de un mapa institucional resulta un punto de partida para la intervención, la producción de un conocimiento situado sobre la comunidad que devela aspectos no contemplados previamente. El mapa posibilita la puesta en escena de otros saberes, el análisis de otras situaciones y el efecto de ese mismo mapa; resulta potente ya que da lugar a problematizar el contexto extra-docente que habita cotidianamente la escuela, así como también, al colectivo docente que, junto con nuestros colegas, construimos pistas para configurar otros modos de hacer en la escuela.

De este modo, este espacio-tiempo colaborativo en las instituciones incluye revisar y relatar la historia de la escuela, identificar los actores clave del barrio, el vínculo que tienen con la escuela, y realizar entrevistas a estudiantes de distintos cursos y años. Se trata de reconocer a otros y otras a través de la observación y la escucha activa.

Estas actividades implican una coordinación entre los cursantes del Trayecto que trabajan en la misma escuela para poder dividirse las tareas; acordar cómo, cuándo y a quiénes consultar; qué preguntas hacer; qué instituciones relevar/incluir. En lo concreto, requiere de encuentros presenciales en las escuelas para llevar adelante los relevamientos y espacios de trabajo sincrónico o asincrónico y llevar eso al espacio-tiempo del Trayecto: el portfolio digital.

El espacio-tiempo de producción colectiva sincrónica y asincrónica

En este espacio-tiempo se sistematiza y analiza la información y experiencias para el diseño didáctico de una propuesta de enseñanza. Tiene como eje vertebrador el portfolio digital que se caracteriza por una colección de producciones con objetivos específicos. Se trata de 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. Los trabajos del portfolio digital tienen como objetivo central la realización de diagnósticos, la generación de insumos y el diseño didáctico de una propuesta de enseñanza situada. Al ser un portfolio digital es una carpeta de trabajo alojada en el campus virtual, y compartida con todo el equipo de tutores y miembros de cada

Los trabajos del portfolio digital tienen como objetivo central la realización de diagnósticos, la generación de insumos y el diseño didáctico de una propuesta de enseñanza situada.

comisión. Por lo tanto, es un espacio colaborativo al que todos los equipos tienen acceso para mirar y editar. Al mismo tiempo, la colección de trabajos permite a los tutores acompañar el proceso brindando retroalimentaciones y guiando el armado de la propuesta de enseñanza. Esta no sólo debe contemplar el abordaje y desarrollo de contenidos y capacidades establecidas en los documentos curriculares, sino que debe:

- contemplar los intereses y prácticas culturales y sociales de sus estudiantes, y
- vincular problemáticas o desafíos de la realidad en la que se inserta la escuela.

Las distintas actividades a realizarse en el portfolio permiten construir, de manera progresiva, la fundamentación de esa propuesta de enseñanza y el problema de enseñanza a plantear a los y las estudiantes; estas dos dimensiones serán fundamentales para llevar adelante una experiencia de enseñanza y aprendizaje que sea significativa tanto para docentes como estudiantes.

La propuesta de actividad del portfolio digital se definió con carácter quincenal, y con una temporalidad diferenciada del inicio del Trayecto: la primera producción a realizar se presenta entre el segundo y el tercer encuentro presencial. La realización de cada actividad se enmarca con la bibliografía y las presentaciones que se desarrollan en los encuentros presenciales, las clases asincrónicas, y también, el material específico para cada entrega.

El portfolio digital se materializa en el campus virtual. Allí, los y las participantes ingresan y cuentan con un apartado que propone una conceptualización sobre «¿Qué es un portfolio?», y habilita a profundizar acerca de «las pautas para el armado de grupos». A modo de contrato pedagógico, cada cursante debe aceptar o no dichas pautas. Con su aprobación, se habilita un documento colaborativo en donde los y las participantes deben conformar los equipos de trabajo.

Organizados los equipos, se encuentran dos zonas de trabajo en el campus virtual:

- Actividades. Semanalmente se presenta la consigna de trabajo y los criterios para su corrección. Las entregas se encuentran habilitadas en forma grupal para que un miembro del grupo pueda entregar en representación del equipo.
- Escritorios de trabajo. Mediante distintas «carpetas», se referencia a cada equipo a una carpeta de Drive, para que pueda volcar y crear documentos a lo largo del Trayecto.

También, se ofrece un foro con las devoluciones a cada grupo para tener el intercambio de cada equipo con su capacitador.

Palabras finales: entre la práctica situada y la reflexión compartida

A lo largo del recorrido se puso en valor una concepción de la enseñanza que desborda las coordenadas espacio-temporales tradicionales del aula. La propuesta del Trayecto Pedagógico-Didáctico se nutre de una comprensión ampliada del acto de enseñar, donde el conocimiento no se transmite linealmente, sino que se construye a partir de experiencias vividas, compartidas, sistematizadas y resignificadas en comunidad. En ese sentido, la noción de aula aumentada nos permite tensionar los límites de lo físico y lo virtual, de lo individual y lo colectivo; y habilitar nuevos modos de encuentro que ya no responden únicamente a la presencialidad o a la sincronía, sino que se anclan en un diseño deliberado y reflexivo que articula múltiples escenarios posibles.

Desde esa perspectiva, los cuatro espacio-tiempo que componen el Trayecto -la presencialidad colectiva, la autonomía asincrónica, la territorialidad institucional y la co-construcción en el Portfolio digital- conforman tramas didácticas (Educ.ar, Op. Cit.) complejas y situadas, pensadas para acompañar a docentes en ejercicio en su desafío de diseñar propuestas de enseñanza significativas. «Si nos imaginamos un telar, entendemos una trama como un conjunto de hilos que, cruzados y enlazados, consiguen darle forma a una tela. En este sentido, decimos *tramas didácticas*, pensando la planificación docente como un entramado de diferentes escenarios, estrategias, dinámicas y recursos que cada docente irá hilando según las necesidades de cada momento y que en ese cruce se enlacen de manera tal que le den forma a una propuesta educativa integral” (Op. Cit., p. 21). La propuesta está orientada por intencionalidades que reconocen a los y las docentes como profesionales reflexivos (Schön, 1992), es decir, aquellos sujetos que piensan sobre sus prácticas *en la acción y desde la acción*, que se permiten dudar; volver sobre lo hecho; dialogar con otros y otras; aprender de sus errores; abrir interrogantes y construir saber didáctico y pedagógico desde la experiencia.

A su vez es importante mencionar que la presentación de marcos teóricos, materiales didácticos diversos, instancias de intercambio colectivo y espacios de producción autónoma, se articuló con determinadas intencionalidades: habilitar y sostener el pensamiento reflexivo sobre las prácticas reales que habitan las aulas y las escuelas. En ese sentido, el Trayecto no se limita a ofrecer herramientas o contenidos, sino que propone una forma de pensar la docencia como práctica situada, contextualizada y en permanente transformación. De este modo, el foco no está puesto solamente en el diseño de una

La propuesta del Trayecto Pedagógico-Didáctico se nutre de una comprensión ampliada del acto de enseñar, donde el conocimiento no se transmite linealmente, sino que se construye a partir de experiencias vividas, compartidas, sistematizadas y resignificadas en comunidad.

clase bajo perspectivas instrumentales, sino en la posibilidad de comprender las múltiples dimensiones que atraviesan las prácticas de la enseñanza: las trayectorias de los y las estudiantes, los marcos institucionales, las culturas escolares, los desafíos sociales, las tensiones pedagógicas y las decisiones éticas que se toman cotidianamente.

Como señala Schön, parte de nuestro oficio como docentes consiste en convertir nuestras prácticas en objetos de reflexión cuando «pensamos en la acción» y cuando somos capaces de *nombrar, problematizar y reformular* nuestras decisiones docentes (Op. Cit.). La formación que propone este Trayecto habilita justamente ese movimiento: reconocer la propia práctica como campo fértil de conocimiento, no desde un lugar de certeza, sino desde la construcción colectiva de criterios que permitan intervenir de manera situada, sensible y pertinente en las realidades complejas de nuestras escuelas.

En este marco, quizás una de las principales apuestas -y conquistas- de la propuesta radica en su capacidad para alojar la incertidumbre como parte constitutiva de la práctica docente. Una incertidumbre que no paraliza, sino que impulsa a seguir pensando, buscando, creando: ¿Qué nuevas formas de enseñar y aprender emergen cuando construimos espacios para la reflexión colaborativa? ¿Será posible pensar este Trayecto como una comunidad de prácticas que trascienda el tiempo de la formación, en pos de construir marcos interpretativos propios de la modalidad y el nivel?

Queda entonces abierta la invitación a seguir ampliando el aula, principalmente como horizonte político, didáctico y pedagógico donde la reflexión crítica se vuelva motor de una práctica docente situada y comprometida con garantizar el derecho a una educación de los y las estudiantes de nivel secundario.

Alliaud, A. (2023). Los Artesanos De La Enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Paidós.

Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Paidós.

Baricco, A. (2019). The Game. Anagrama.

Educ.ar; S.E. (2021). Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas. Disponible en URL [<https://www.educ.ar/recursos/155488/escenarios-combinados-para-ensenar-y-aprender-escuelas-hogar>]

Eisner, E. (1998). *Cognición y currículum. Una visión nueva*. Amorrortu Editores.

Fernández, A. M. (1989). *El campo grupal, notas para una genealogía*. Nueva Visión.

Maggio, M. (2022). *Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde editora.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Paidós.

Schön, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

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.



