
Encuentros para el análisis y propuestas en la ESB

Documentos de trabajo

Consejo General de Cultura y Educación
Dirección de Educación Secundaria Básica
Material destinado a directores de ESB



**Dirección General de
Cultura y Educación**
Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

Índice

Presentación	3
Secuencias de trabajo y documentos	5
Primer encuentro. Reflexiones acerca del alumno de la ESB	7
El alumno de la ESB	9
Caracterización del destinatario de esta oferta	9
Reconocimiento de sí mismo y de los otros	10
Inserción en el mundo social	11
El adolescente en la escuela	13
El docente en la Educación Secundaria Básica	14
Segundo encuentro. Reflexiones acerca del lugar del conocimiento y los fines de la ESB	16
El conocimiento en la ESB	18
Los fines de la ESB	20
Tercer Encuentro. Reflexiones acerca de las prácticas de la enseñanza en la ESB	28
La enseñanza en la ESB	30

Encuentros para el análisis y propuestas en la ESB

Material destinado a directores de ESB

Presentación

En el marco del proceso de construcción curricular de la Educación Secundaria Básica, los directores de las escuelas de este ciclo de cada distrito serán convocados a participar de tres encuentros de reflexión, con el propósito de contribuir con dicho proceso y favorecer la redefinición y construcción de la identidad de la ESB. Estas actividades serán desarrolladas por los inspectores referentes distritales, quienes las organizarán y coordinarán en los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2005. En cada ocasión se procurará la reflexión acerca de problemáticas propias de este ciclo.

Mediante la modalidad de taller; las temáticas serán abordadas a partir de su contextualización, el establecimiento de relaciones entre la teoría y la práctica y la tarea grupal para enriquecer los puntos de vista. Uno de los propósitos de estas reuniones es propiciar la revisión de las prácticas de gestión institucional y curricular de los directores y promover la elaboración de estrategias de intervención para mejorar la calidad de la propuesta educativa que este ciclo ofrece a los púberes y adolescentes.

En relación con la gestión curricular se espera que, a través de la reflexión, los directores de ESB:

- reconozcan la importancia de fortalecer las prácticas de gestión en el marco del Proceso de Construcción Curricular para la definición de la identidad de la ESB;

Este documento fue realizado conjuntamente por:

Comisión ad – hoc de Coordinación de Diseños Curriculares del Consejo General de Educación: Silvia Sunsi y Mónica Dorato. Asistente: Paula Mangioni
Coordinadora: Gladys Renzi

Dirección de Educación Secundaria Básica: Modesto Gómez, Jorge Garay y Ana Manzo.

septiembre de 2005

- asuman el compromiso de garantizar la realización de las diferentes tareas que en el marco de dicho proceso, se focalicen en la escuela y sus actores;
- sensibilicen a los docentes para una participación comprometida y protagónica en la construcción y concreción del Diseño;
- difundan en la comunidad educativa (padres, alumnos) el proceso iniciado y las instancias por las que atraviese.

Además, se elaborarán estrategias que permitan a los directores promover la participación de los docentes en la construcción curricular, ya sea replicando la dinámica de los encuentros en el ámbito institucional o mediante otras alternativas, teniendo presente que ninguna de ellas podrá implicar la suspensión de clases. En este sentido, la extensión de los debates realizados en estas tres oportunidades tendrá que convertirse, en cada distrito, en una oportunidad para el análisis, debate y elaboración de aportes y conclusiones sobre la problemática tratada.

En cada encuentro se elaborará una producción escrita en la que, además de responder a las consignas propuestas, los directores de cada distrito podrán incluir inquietudes, experiencias, proyectos, sugerencias u otros aportes relacionados con la temática analizada. Esto demandará el mayor compromiso posible por parte de los directores e inspectores, confiando en que las producciones elaboradas serán leídas y valoradas. Constituirán un insumo tanto para la elaboración de actividades durante el desarrollo de los encuentros como para las acciones de capacitación que acompañarán la concreción curricular, contribuyendo de este modo en la definición de la identidad de la ESB, que estará en íntima vinculación con este proceso.

Es preciso evitar que los encuentros se reduzcan a la sola lectura del texto y la elaboración de un informe que solamente busquen acreditar el cumplimiento formal a la propuesta.

Para ello, se conformará una comisión receptora de dichas producciones en el seno del Consejo General de Cultura y Educación, que será la encargada de leerlas, analizarlas y mantener una comunicación fluida con el Inspector Referente y los directores. Desde aquí se elaborará un informe que sintetice todos los aportes de cada encuentro.

Esta tarea será acompañada y supervisada por la Dirección de ESB y la Comisión ad-hoc de Coordinación de Diseños Curriculares.

En el portal abc (en Proceso de Revisión Curricular o en Docentes - Revisión de los Diseños Curriculares), los directores y los inspectores referentes de cada distrito encontrarán la versión digital de las secuencias tentativas y los documentos.

Comisión ad-hoc de Coordinación de Diseños Curriculares
Dirección de Educación Secundaria Básica

Secuencias de trabajo y documentos

A los fines de la organización de los encuentros se propone a continuación una secuencia didáctica tipo, válida para ser empleada en todos los encuentros y secuencias específicas según sea la problemática a tratar.

Cabe destacar que tanto la secuencia didáctica tipo, como las específicas de cada jornada, se presentan en carácter de ejemplo de posibles formas de organizar los encuentros. Al interior de las secuencias, las consignas se plantean como invitaciones para la reflexión y el análisis del hacer cotidiano del director en las escuelas. De ningún modo estos ejemplos intentan modelizar o uniformarlos, sino que se proponen como potenciales herramientas entre las múltiples alternativas que los inspectores pueden diseñar a tal fin.

Secuencia didáctica tipo: momentos y tareas previstas para cada uno de los encuentros.

- El Inspector Referente Distrital presentará la serie de encuentros, explicará sus propósitos, el cronograma tentativo, las posibles problemáticas a tratar y la modalidad propuesta.
- Los directores conformarán los subgrupos de trabajo¹ y acordarán los roles de coordinador y secretario. Este deberá registrar por escrito todos los aportes de los integrantes del subgrupo.

¹ Dado que las problemáticas son de carácter general, los subgrupos podrán formarse espontáneamente, con una cantidad que favorezca el intercambio entre los integrantes.

Consignas

- Iniciar la tarea grupal planteando una pregunta, leyendo una frase, contando un caso, etc. que lleven a los directores a expresar los saberes, experiencias, ideas previas que tienen sobre la problemática a tratar en ese encuentro.
- Releer todas las ideas aportadas y hacer una síntesis con los puntos comunes y divergentes.
- Leer, en grupos de tres integrantes, el documento en el que se plantea la problemática a analizar.
- Contrastar lo leído con los aportes previos de los directores.
- Redactar un informe en el que se registren los aspectos destacados del trabajo grupal en relación con el tema analizado. A ese informe se deberán adjuntar todos los aportes del grupo que no hayan podido ser sintetizados.
- Poner en común los aportes y conclusiones de cada subgrupo. En conjunto, elegir los aportes más representativos para redactar las conclusiones del distrito.
- Elaborar un informe en un archivo digital de texto en el que se incorporen las propuestas trabajadas. Además, se deberán detallar los datos de los participantes del encuentro en una tabla que especifique los siguientes ítem: región, distrito, número de encuentro, problemática abordada. Apellido y nombres de los participantes, DNI, domicilio, teléfono particular, escuela y dirección de correo electrónico. Una vez que se hayan resuelto todos los pasos, deberán enviar el archivo a las siguientes direcciones de correo electrónico: cgral_ccextra@ed.gba.gov.ar y cgral_ccdc@ed.gba.gov.ar.
- Evaluar la jornada en subgrupo y por escrito, señalando aspectos positivos, aspectos a mejorar y propuestas.
- Elevar el informe y las evaluaciones en versión escrita al Inspector Jefe Distrital para que sea enviado a la CCDC por medio del Inspector Jefe Regional.

Primer encuentro. Reflexiones acerca del alumno de la ESB

Consignas

- En grupo total, el Inspector Referente Distrital presentará la serie de encuentros, explicará sus propósitos, el cronograma tentativo, las posibles problemáticas a tratar y la modalidad propuesta.
- Los directores conformarán los subgrupos de trabajo y acordarán los roles de coordinador y secretario. Este deberá registrar por escrito todos los aportes de los integrantes del subgrupo.
- Lean las siguientes frases, con las que docentes de ESB manifestaron sus preocupaciones por sus alumnos:

-“Yo no me preparé para esto”.

-“¿Qué quieren estos pibes?”

-“No encuentro cómo engancharlos”.

-“Siento que cuando les estoy explicando el tema de la clase, están haciendo *zapping*”.

- Agreguen otras frases en las que, desde su rol de Director, expresen sus inquietudes en relación con los alumnos de la ESB.
- Enuncien expresiones oídas a sus alumnos de la ESB a su cargo, que permitan caracterizarlos.
- Elaboren una síntesis con los puntos comunes y divergentes encontrados al interior del subgrupo.

- Mediante la puesta en común con otros subgrupos, cotejen la síntesis elaborada e identifiquen las características más recurrentes atribuidas a los alumnos de ESB. Dejen constancia escrita de esa síntesis en un afiche.
- Lean, nuevamente en subgrupos, el documento “El alumno de la Educación Secundaria Básica”.
- Comenten el texto con los colegas del subgrupo. Contrasten la caracterización hecha durante la puesta en común con la que se propone en el texto. Identifiquen coincidencias y diferencias.
- Tomando como insumo todos los aportes anteriores, intenten responder las siguientes preguntas:

¿Qué estrategias institucionales y didácticas será necesario diseñar para construir una ESB con los adolescentes?

¿Qué estrategias institucionales y distritales será necesario crear e implementar para garantizar instancias de participación comprometida y protagónica de los docentes en la construcción del Diseño Curricular de la ESB, fuera del horario escolar?

- Elaboren la respuesta del subgrupo en la que incluyan todas las estrategias propuestas.
- Pongan en común las respuestas de cada subgrupo y elaboren una síntesis escrita destacando estrategias comunes y alternativas
- Elijan en conjunto cuáles son los aportes más representativos para la redacción del informe escrito con las conclusiones distritales.
- En un archivo digital de texto, transcriban el informe, incorporen la tabla con los datos del grupo y envíenlo a las siguientes direcciones de correo electrónico: cgral_ccextra@gba.gov.ar; cgral_ccdc@ed.gba.gov.ar
- En cada subgrupo, evalúen la jornada por escrito, señalando aspectos positivos, aspectos a mejorar y propuestas.

- Entreguen además, el informe y las evaluaciones escritas al Inspector Referente Distrital.
- Luego del encuentro, el Inspector Referente Distrital redactará un informe con los aspectos más destacados del trabajo grupal en relación con el tema analizado. A ello, adjuntará todos los aportes y evaluaciones de los subgrupos que no hayan sido sintetizados en las instancias de puesta en común para elevarlos al Inspector Jefe Distrital, quien los hará llegar a la CCDC por medio del Inspector Jefe Regional.

Con independencia de la secuencia elegida o elaborada por el Inspector Referente Distrital, es preciso señalar que tanto la actividad de síntesis –que reúne puntos comunes y divergentes acerca de las opiniones de docentes– encontrados al interior de cada subgrupo y la lectura del documento “El alumno de la Educación Secundaria Básica” necesitan ser abordados, pues son los que propician el tratamiento del tema central del encuentro.

El alumno de la ESB

Este documento forma parte del Documento Marco de la Educación Secundaria Básica, elaborado en forma conjunta por la Dirección de ESB y la Comisión ad-hoc de Coordinación de Diseños Curriculares, con el aporte de numerosos especialistas en este ciclo.²

Caracterización del destinatario de esta oferta

La adolescencia debe ser pensada como un período de la vida de límites variables, en el que es posible encontrar diferentes maneras de ser y de experimentar, de acuerdo con épocas y condiciones sociales y culturales diferentes. Por eso, la sociología, la antropología o la historia proponen pensar en múltiples y diversas formas de ser adolescente y no en una “única” adolescencia.

² Documento realizado por la Lic. Cristina Pastori, asesora docente de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. Ver también en: DPASE, Adolescencia en contextos críticos. Una aproximación a la conceptualización de adolescencia. DGCyE, 2003. Fragmentos

Desde esta concepción es necesario evitar concebir a los alumnos de Secundaria Básica como un grupo homogéneo del que se esperan las mismas cosas, o que deben poseer “determinadas condiciones” para poder ser incluidos en la escuela. Es preciso ubicarse en una posición que no acalle las diferencias y que se aleje de explicaciones estereotipadas y unidimensionales que terminan empobreciendo las posibilidades. Cabe asumir que lo único que homogeneiza a los jóvenes es su dignidad de persona; su derecho a la diversidad, la palabra, a la posibilidad de construir un proyecto de vida personal y propio.

Reconocimiento de sí mismo y de los otros

Cuando hoy se habla del adolescente, se definen características de tipo biológico, psicológico y sociales. Seguramente todos estos son aspectos que un docente debe conocer, pero es esencial comprender que se hace referencia a sujetos que actúan y se reconocen a sí mismos en relación con los “otros”.

Lejos se está de establecer generalizaciones acerca del mundo adolescente, reconociendo y reconociéndolos como individualidades diferenciadas pero atravesados por culturas familiares distintas e inscriptos en culturas juveniles diversas, lo que exige aún más esfuerzo por parte de todos los adultos que interactúan con ellos.

Si se intenta formular algunas puntuaciones en relación con el alumno de la ESB y considerando la realidad de “estos alumnos”, se debe definir un campo donde la cronología de estos sujetos oscila entre los 11-12 a 16-17 años. Esta franja etárea requiere plantear algunas diferencias. En ella se incluyen púberes –preadolescentes y adolescentes plenos. Se hace referencia a los púberes cuando se tienen en cuenta los procesos biológicos, cambios corporales – alcanzados o esperados por los sujetos – que requieren ser sometidos a procesos psíquicos y ser inscriptos en un mundo simbólico diferente del que sostenía al sujeto en la infancia. Este trabajo psíquico, en un contexto socio-histórico, es lo que se llama preadolescencia / adolescencia.

La adolescencia es un momento más de la vida del hombre pero con una fuerte impronta en cuanto a su constitución como sujeto, a la construcción de su identidad. Desde su concepción, el humano depende de un “otro” para llegar a constituirse como sujeto. Este desvalimiento primordial tiene como resultado un primer estado psíquico de “alienación” – las figuras parentales, el entorno familiar- que es aquello que desde una dimensión antropológica se denomina endogamia. A partir de allí debe atravesar sucesivos desprendimientos – dentición, lenguaje, bipedestación, escolarización – para

lograr la “separación” y constituirse como sujeto adulto en la exogamia. Este tránsito de la niñez a la adultez, de la endogamia a la exogamia es la impronta de la adolescencia. Siguiendo a Tenti Fanfani se expresa que “un adulto se define como alguien que ha establecido su vida al margen de su familia de origen, que se autosustenta, que ha constituido su propia familia, que tiene hijos, que ha definido su destino laboral. Por ende, la juventud es ese período de mora en el cual un segmento de la población, llegado a su madurez sexual, no termina aún de consumarse como adulto y está en espera de conseguir los atributos que lo identifiquen como tal” sin dejar de reconocer que en estos tiempos estos márgenes se vuelven variables en el tiempo y en las circunstancias, tornando casi imposible el establecimiento de límites universales.

Desde una mirada psicológica se afirma que a partir de la emergencia de los cambios corporales, con su concomitante impacto en el psiquismo del adolescente, todo se dirige hacia la construcción de una nueva identidad, construcción que deviene tanto en los aspectos conscientes como inconscientes del adolescente. Se entiende por identidad a un entramado que integra el espectro de identificaciones que atraviesan a un sujeto a lo largo de su vida. Este proceso de construcción de “sí mismo” parte de las identificaciones primarias, centradas en las figuras parentales, hasta las identificaciones secundarias, que convierte a los otros con los que interactúa en referentes de la identidad, de “su sí mismo”. De allí que el proceso de construcción de la identidad resulte impensable fuera de los vínculos con otras personas y el lugar que ocupen y cumplan los adultos, sean ellos familias o docentes, juega un papel fundamental para la vida de los adolescentes.

En este proceso, los cambios psicológicos que se producen en este período llevan a los adolescentes a una nueva relación con los padres y con el mundo, lo que sólo es posible si se resuelve positivamente el duelo por el cuerpo infantil, la identidad de niño y su relación con los padres de la infancia. Todas las modificaciones corporales incontrolables, como los imperativos del mundo externo que exigen, del adolescente, nuevas pautas de convivencia, son vividos al principio como una invasión. Esto genera a veces, intentos de retener logros infantiles, refugiarse en su mundo interno re conectándose con su pasado para poder proyectarse al futuro.

Inserción en el mundo social

El intento de insertarse en el mundo social del adulto es lo que va signando sus experiencias. Pero esta inclusión es activa y desafiante de los valores éticos, intelectuales y afectivos que el mundo de los mayores propone. Por eso, la adolescencia implica el

nacimiento de nuevos ideales, de nuevas construcciones culturales y la adquisición de la capacidad de lucha para conseguirlos. Deja el “como si” del juego de la infancia, para confrontar los “sí” y los “no” de la realidad activa.

En el mundo adulto existe una representación de adolescencia “tradicional” que fue inscripta desde los desarrollos de la psicología evolutiva que surgieron a partir de la segunda mitad del siglo pasado y cuyo paradigma fue el adolescente de clase media urbana. En ella, el adolescente se distancia del presente y se proyecta al futuro. Pero hoy, los adolescentes están fijados en un presente continuo como expresión de la “era del vacío” que atraviesan. Sin embargo, el joven continúa elaborando y coleccionando teorías, modos generacionales de ver el mundo y habitarlo; vale decir, construyen sistemas de ideas, programas a los cuales aferrarse y también, la necesidad de tener algo en lo que pueda descargar el monto de ansiedad frente al conflicto que genera la necesidad ambivalente de desprenderse y a la vez, seguir ligado.

Por eso, todo adolescente lleva una característica singular, individual y una característica cultural sociohistórica desde la cual se manifiesta y en la cual se reconoce. Así, se puede afirmar que no hay una adolescencia sino tantas como subculturas adolescentes / juveniles que se pueda reconocer. Estos grupos son los equivalentes del sostén que las figuras parentales hicieron en los primeros años de vida, “prestaron un Yo” para que se constituya el sujeto. Ahora, en la adolescencia, y junto a las figuras adultas, el grupo de pares “presta un Yo grupal” que permite la moratoria hasta alcanzar la propia identidad.

Las capacidades intelectuales que se desarrollan durante la adolescencia permiten confrontar valores, normas, concepciones del mundo y reflexionar sobre sí-mismo. Es necesario aquí diferenciar las características del pensamiento en los dos momentos mencionados anteriormente: la preadolescencia y la adolescencia. En la pubertad, la conmoción de los cambios corporales altera la relación del preadolescente con los objetos; el dominio que sobre el mundo externo había alcanzado durante la latencia se ve quebrado, en particular desde la imagen corporal que parece desajustarse con relación al afuera. Es lo que habitualmente se reconoce como la torpeza y la desarmonía que presenta el cuerpo del preadolescente / adolescente. Este proceso se manifiesta también en la dimensión del sujeto cognoscente, el preadolescente / adolescente transita de la lógica concreta a la lógica formal; hay en su pensamiento “algo del orden de lo concreto” y “algo del orden de la abstracción”. Está en camino de construir el pensamiento lógico formal, pero no lo ha alcanzado.

Sin embargo, estos logros del orden de la abstracción son potencialidades que producen transformaciones en las relaciones intergeneracionales, marcan el posicionamiento frente a los adultos que fuerzan la diferenciación, el proceso de individuación y el

intento por construir una identidad. Así, resignifica el mundo, busca un sentido a las experiencias infantiles e inicia la búsqueda de “su lugar en el mundo”. Desde el paradigma de la adolescencia, como etapa de transición, se necesita al adulto como poseedor del saber, como un “organizador externo” que soporta los cuestionamientos. Pero estas representaciones parecen quebrarse por el nuevo orden vigente (globalización, diferencias económicas extremas, etc.). Los contextos actuales presentan frente al joven, a sujetos adultos tambaleantes; el quiebre generacional se hace difícil porque tanto unos como otros “no tienen demasiadas certezas a las que aferrarse”.

La familia y la escuela se ven influidas y atravesadas, en su función subjetivadora, educadora y socializadora, por los medios de comunicación masiva y por la multiculturalidad a los que las nuevas tecnologías permiten acceder. La relación de los jóvenes con el presente y el futuro difiere notablemente de la vivida por sus mayores. La búsqueda de ellos se vincula a la construcción de habilidades y estrategias para alcanzar “algún futuro” más que hacia una elección que oriente el resto de su vida, como lo hacían las generaciones anteriores. El adolescente “sabe” que se prepara para vivir en la incertidumbre o en nuevas formas de certeza, desconocidas para los adultos. Algunos antropólogos plantean que el “adultismo” –mirada que desconoce la diferencia entre los no adultos con los adultos – sostenido por padres y / o docentes intenta forzar a los adolescentes hacia una reproducción de las experiencias vividas por aquellos. Así la voz del adolescente no es escuchada y el discurso del adulto se vacía de sentido para el joven.

El adolescente en la escuela

Es necesario reconocer que el paso de los alumnos de la Primaria Básica a la Secundaria Básica, puede constituirse en un proceso traumático que incluya entre otros riesgos, el de quedar afuera de la escuela.

Este pasaje o transición trae consigo algunos cambios importantes que se deben considerar. Los alumnos están atravesados por sus historias escolares las que incidirán fuertemente y de alguna manera obrarán como condicionantes de su posibilidad de éxito o fracaso, sobre todo en el primer año.

Los cambios más significativos en este pasaje, -que debieran instituirse como “rituales de paso” y que traen consigo el encuentro con la “cultura institucional” de la secundaria- constituyen una invitación a pensar las condiciones en que estos alumnos estarán transitando su escolaridad.

Es preciso considerar que muchos de los alumnos cambian de establecimiento educativo; se introducen en nuevas relaciones con otros grupos de pares; están sujetos a la organización del tiempo y del espacio escolar para la distribución de un mayor número de espacios curriculares y simultáneamente al cambio en las estrategias de enseñanza y los estilos particulares de varios docentes; deben ponerse en contacto con la dificultad que presentan los materiales curriculares con respecto a algunos conocimientos previos. Aparecen nuevas expectativas de las familias en relación con la escolaridad, y al tiempo que gozan de una mayor autonomía personal, viven nuevas experiencias con la representación de la norma y de la autoridad.

Sin duda todas estas transformaciones dan cuenta de la distancia cultural de los trayectos escolares diferenciados, que actúan dando forma significativa a la experiencia formativa y que requieren “aprender a ser alumno”: un alumno de Secundaria Básica. El aprendizaje de ser alumno en una nueva cultura escolar genera una serie de situaciones, a veces conflictivas, que suelen manifestarse, entre otros aspectos, en el rendimiento académico.

Es relevante comprender los procesos a través de los cuales se constituye la subjetividad de los alumnos y que resulta tanto de lo que la escuela puede llegar a proponerse en relación con ellos, como también de todo lo que queda por fuera de esos propósitos. Cabe señalar que los individuos que tienen la edad para ser considerados “jóvenes” en las categorías sociológicas, se encuentran en distintas situaciones. Maternidad y paternidad adolescentes, traer el dinero a la casa para mantener a la familia, abandono de los estudios para poder trabajar, producen en los sectores más vulnerados socioeconómicamente hablando, un achicamiento de la moratoria social. Para estos adolescentes, en general, la escuela es el único espacio donde son reconocidos y pueden reconocerse como adolescentes.

El docente en la Educación Secundaria Básica

La creación de la Educación Secundaria Básica, surge como un intento, entre otros, de constituir un “tránsito educativo específico”, “autónomo en su gestión institucional” y “académicamente independiente” de la Educación Primaria Básica. Este desafío no puede emprenderse sin reconocer que la ruptura del tejido social ha impactado fuertemente en los procesos educativos y en las relaciones intergeneracionales. Uno de los efectos más visibles parece ser la erosión del vínculo pedagógico, manifiesto en el desencuentro entre las expectativas de docentes y alumnos, a partir del surgimiento de nuevas identidades juveniles, de la aparición de lo que se llama la “adolescencia temprana” y de situaciones inéditas en la vida de las personas y en el día a día escolar.

Las representaciones -como construcciones subjetivas de carácter fuertemente ideológico- y las miradas sobre los preadolescentes y adolescentes, dan cuenta de la forma en que serán “inscriptos” en la vida de las escuelas y cuál es el lugar que se ha reservado para ellos. La vigencia de miradas y representaciones alrededor de un alumno con una “identidad homogénea” es una de las cuestiones que dificulta asumir las diferencias para vincularse de otras maneras.

Ante estas rupturas de la imagen del “alumno deseado”, es indispensable considerar “la confianza” como constitutiva del vínculo pedagógico. Esta se presenta como una hipótesis sobre la conducta del futuro del otro, la confianza en “que el otro puede aprender”. Al mismo tiempo actúa sobre la valoración que el docente realiza sobre sí mismo acerca de la confianza para poder intervenir positivamente en la relación pedagógica con sus alumnos.

Desde el lugar de adulto es preciso hacer posible una escuela abierta, que valore y tenga en cuenta los intereses, expectativas y conocimientos de los adolescentes; que favorezca el lugar del protagonismo y donde los derechos de los alumnos se hagan presente en las prácticas; que se interese por los adolescentes como personas totales que se expresan en diversos campos sociales y no sólo como aprendices de diversas áreas de saber; que forme personas y ciudadanos y no expertos en conocimientos que solo tienen sentido dentro de la escuela; que desarrolle el sentido de pertenencia con la que los adolescentes se identifican. En definitiva, que es posible un docente y una escuela que acompañe y facilite la construcción de un proyecto de vida. No obstante, también se puede afirmar que para que la escuela recobre sentido para los alumnos, deben estar presentes “el compromiso”, “la reciprocidad” y “la apertura” del mundo adulto.

Asimismo y haciendo referencia a las prácticas pedagógicas, es deseable que los docentes centren las reflexiones en sus propias prácticas a partir del concepto de praxis, en tanto acción sostenida por el hombre que le da la posibilidad de tratar lo real mediante lo simbólico. Esto lleva a pensar en la relación entre la teoría y la práctica y permite interrogar a la teoría desde lo que la práctica presenta como problema. Los avatares de la didáctica, la realidad de las instituciones y de los sujetos, y las vicisitudes de las propias representaciones son los componentes que entran en juego permanente en el proceso reflexivo del docente.

El docente construye una “posición”, “una autoridad pedagógica necesaria” una manera de vivir su lugar en la escuela. Ante la necesidad de sostener una autoridad más democrática, debe hacerse cargo de la complejidad del acto pedagógico, abandonando la ilusión de un encuentro armonioso con los alumnos en el aula. Cuando “hay encuentros”

en el mismo espacio educativo con otros que portan otros saberes, otros dolores, otras razones, otras historias, hay asimetría, hay divergencias y hay conflictos; y las hay más todavía hoy, cuando las relaciones entre las generaciones están transformándose, cuando las fronteras de lo legal y lo ilegal se están redefiniendo, y cuando la relación con la autoridad es un elemento en crisis para nuestras sociedades, con tantas injusticias y pesares acumulados. La cuestión es cómo todos esos elementos se convierten en parte de la riqueza del vínculo pedagógico, evitando que lo obstaculicen, y que a ellos se les sume la confianza de que los adolescentes podrán hacer algo mejor, algo que no se previó a partir de aquello que se les dejó. Sin esta confianza, que es una forma del amor en la pedagogía, no hay educación posible.

Tomando en cuenta la etapa particular que atraviesan los alumnos que asisten a este ciclo, resulta fundamental que los adultos se asuman como modelos de los principios y los valores que se pretenden transmitir; que vivan más en los gestos y las acciones, que en las palabras. De esta manera la escuela será genuinamente un espacio habitable para la comunidad educativa.

Segundo encuentro. Reflexiones acerca del lugar del conocimiento y los fines de la ESB

Consignas

- En grupo total, el Inspector Referente Distrital presentará la serie de encuentros, explicará sus propósitos, el cronograma tentativo, las posibles problemáticas a tratar y la modalidad propuesta.
- Los directores conformarán los subgrupos de trabajo y acordarán los roles de coordinador y secretario. Este deberá registrar por escrito todos los aportes de los integrantes de su subgrupo.
- Respondan la siguiente pregunta:

¿Qué sentido le asignan los padres, los alumnos, los docentes y la comunidad educativa en general al saber que brinda la escuela?

- Pongan en común las respuestas y reflexiones elaboradas por cada subgrupo. Establezcan semejanzas y diferencias entre los aportes.
- Lean los textos “El conocimiento en la Educación Secundaria Básica” y “Los fines de la Educación Secundaria Básica”.
- Analícenlos en función de las reflexiones realizadas durante la puesta en común.
- En forma individual, respondan la siguiente pregunta:

Desde su rol de Director de ESB, ¿puede contribuir con el logro de los fines de la ESB? ¿Cómo?

- Pongan en común las respuestas de cada integrante al interior del subgrupo. Elaboren una síntesis para la puesta en común general. Luego, entre todos respondan la siguiente pregunta:

¿Qué estrategias institucionales y didácticas será necesario diseñar para favorecer la lectura y el análisis de estos documentos por parte de los docentes, con la intención de propiciar su participación comprometida y protagonismo en la construcción del Diseño Curricular de ESB, fuera del horario escolar?

- Pongan en común la síntesis de cada subgrupo en la que se incluyan las estrategias diseñadas. Destaquen semejanzas y diferencias. Elaboren una síntesis general del grupo total.
- En un archivo digital de texto, transcriban el informe, incorporen la tabla con los datos del grupo y envíenlo a las siguientes direcciones de correo electrónico: cgral_ad@gba.gov.ar y cgral_ccdc@ed.gba.gov.ar

- En cada subgrupo, evalúen la jornada por escrito, señalen aspectos positivos, aspectos a mejorar y propuestas.
- Además, entreguen el informe y las evaluaciones escritas al Inspector Referente Distrital.
- Luego del encuentro, el Inspector Referente Distrital redactará un informe con los aspectos más destacados del trabajo grupal en relación con el tema analizado. A ello, adjuntará todos los aportes y evaluaciones de los subgrupos que no hayan sido sintetizados en las instancias de puesta en común para elevarlos al Inspector Jefe Distrital, quien los hará llegar a la CCDC por medio del Inspector Jefe Regional.

Con independencia de la secuencia elegida o elaborada por el Inspector Referente Distrital, será necesario que se desarrollen las actividades de lectura y análisis de los textos “El conocimiento en la Educación Secundaria Básica” y “Los fines de la Educación Secundaria Básica”, pues son los que propician el tratamiento del tema central del encuentro.

El conocimiento en la ESB

Tradicionalmente, la escuela ha sido concebida como la transmisora de los conocimientos socialmente significativos con la intención de propiciar su preservación y recreación. Por consiguiente, es necesario considerar cuáles son los conocimientos a los que la sociedad les atribuye significatividad, cómo inciden las características de la época actual en su construcción y cuál es el paradigma científico desde el que se los sustenta.

Actualmente, la producción de la información se realiza de modo tan acelerado que el conocimiento existente se multiplica cada año, mientras que, paradójicamente, la mayor parte de la humanidad vive por fuera de los circuitos en los que esa información es socializada. Los conocimientos científicos son rápidamente superados por otros y suplantados por otros descubrimientos, que cuando se logra convertirlos en contenidos escolares, luego de sucesivos procesos de transposición didáctica, pueden estar desactualizados.

Mientras tanto, los púberes y adolescentes se ven asediados por información fragmentada, proveniente de diferentes fuentes, entre las cuales, los medios de comunicación son los más influyentes.

Ante la saturación que provoca el exceso de información, los jóvenes no pueden procesar tanto dato, aspecto que, en lugar de facilitar la comprensión de la realidad, atenta contra su comprensión, contra la construcción de la autoestima y genera comportamientos inexplicables, como la pérdida del anclaje de la individualidad y la relativización de la cultura local.

Así, la información asecha al conocimiento, se convierte en su obstáculo epistemológico. Frente a esta red difusa de intercambios de información en la que la sociedad en su conjunto está inmersa, cabe preguntarse, ¿cuál ha de ser la función de la Educación Secundaria Básica en relación con el exceso de información y la extensión, profundidad y actualización del conocimiento? ¿Cómo transformar la información en conocimientos? ¿Con qué finalidad la escuela transmite conocimientos?

La información es la materia prima del conocimiento; este, la sustancia de las ideas, que son la base del pensamiento. La función de la mente humana es configurar ideas, no acumular información. Por consiguiente, la tarea de la escuela es ayudar y orientar a púberes y adolescentes a seleccionar y organizar la información de acuerdo con su calidad y relevancia para convertirla en conocimiento.

Es necesario que la escuela se desprenda de su herencia academicista, que conlleva a que los alumnos también aprendan el conocimiento escolar como información fragmentada. En su lugar, es preciso que los docentes conviertan los contenidos curriculares en un medio para confrontar los esquemas empíricos y saberes cotidianos de los alumnos y les permitan reconstruirlos a partir de los aportes de los saberes científicos de los diferentes espacios curriculares.

Frente al vértigo de la información y la provisionalidad de los saberes, los alumnos tienen que encontrar en la escuela un espacio para la construcción de esquemas de conocimiento –entendidos en sentido holístico como habilidades, actitudes y conceptos– y para el desarrollo de su capacidad de aprender a aprender, de aprender a vivir y aprender a convivir.

En relación con los paradigmas, a partir de los cuales se construyen y sustentan los conocimientos disciplinares –que han de ser convertidos en contenido escolar–, existen en la actualidad nuevas miradas. Estas intentan superar los modos simplificadores del conocimiento y sus limitaciones de posicionamientos desde los que se veía la realidad con características de orden, causalidad lineal, determinismo universal, negación de lo local y singular, entre otros supuestos en los que se fundamentaron los saberes científicos durante siglos. Hoy, esta perspectiva epistemológica es insuficiente. Es preciso que, cualquiera que sea el campo científico desde el que proceda un saber, se lo estudie desde

otra perspectiva de análisis, que incluya la complejidad, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen el mundo fenoménico. Es preciso dar lugar a múltiples interpretaciones, buscar nuevos espacios para la integración teórica, que permiten mirar con más atención los fenómenos y dar cuenta de los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre que subyace a todos ellos.

En esta línea, la selección de los conocimientos de los distintos campos disciplinares que se realice para conformar los contenidos de los diferentes espacios curriculares, tendrá que efectuarse a la luz de su significatividad psicológica y social –sin descuidar su actualización epistemológica y las perspectivas antes mencionadas–, y en función de su potencialidad para contribuir con el logro de los fines de la Educación Secundaria Básica que se enuncian en el siguiente apartado

Los fines de la ESB

“Lograr una educación de calidad para todos es el desafío que el gobierno provincial asume, con la certeza de que mejorar la educación es mejorar la sociedad. La escuela constituye un paso decisivo para que todos tengamos un lugar digno y un porvenir compartido.

Por eso, multiplicamos los esfuerzos para garantizar la asistencia a la escuela, extender la obligatoriedad de la enseñanza y poner en práctica un concepto dinámico de educación, capaz de atender las particularidades de un mundo cambiante”.³

La Educación Secundaria Básica debe tender al logro de los siguientes fines:

- Promover el acceso a la cultura local y nacional y ponerla en diálogo con la cultura universal.
- Propiciar la adquisición de saberes que permitan proyectarse hacia la continuidad de otros estudios
- Propender a la valoración de las relaciones con el mundo del trabajo.

³ Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. DGCyE. Plan educativo 2004-2007. Todos en la escuela aprendiendo.

- Contribuir con la construcción de la ciudadanía.
- Favorecer el logro de la formación integral.

• Promover el acceso a la cultura local y nacional y ponerla en diálogo con la cultura universal

Frente a la multiplicidad de definiciones del término cultura, se reconoce un acuerdo en que la cultura es lo que distingue a la humanidad del resto de los seres vivos, separándolos del estado de naturaleza. En ese sentido, la cultura se presenta como constitutiva del ser humano. Esa característica universal de la humanidad es a la vez la fuente de su diversidad. Todos los seres humanos viven inmersos en la cultura, sea ésta entendida como “experiencias de vida”, “estilo de vida de un grupo”, “patrones de conducta”, “valores y significados”, “conocimientos, creencias, artes, leyes, moral y costumbres”. Tales estilos de vida, prácticas y creencias pueden ser infinitamente variables entre los seres humanos.

Al viabilizar el acceso a las distintas formas en que la cultura se expresa y configura la vida de las personas y los pueblos, la escuela contribuye a favorecer el reconocimiento del pluralismo de sujetos y de elecciones individuales, a aceptar, a respetar la heterogeneidad y diversidad humana y sus expresiones. Esta multiplicidad implica reconocer que las personas se vinculan a los lugares gracias a procesos simbólicos y afectivos que permiten la construcción de lazos y sentimientos de pertenencia.

Una sociedad, en un contexto histórico específico, comparte una serie de presupuestos, sentidos y prácticas que, a la vez, son la base de disputas al interior de esa sociedad. Los elementos compartidos deben buscarse en las experiencias históricas y en las creencias y prácticas que esas experiencias han generado. Es imposible establecer que las creencias y prácticas culturales sean inmutables y uniformes, ya que nuevas experiencias implicarán diferentes modificaciones. Por otra parte, implica también que no hay uniformidad, ya que cada experiencia es vivida y procesada de modos diversos por según las clases sociales, regiones, grupos étnicos, de género, etcétera.

La educación debe basarse en una concepción plural de cultura, que incluya el respeto a la heterogeneidad y diversidad y que admita sentirse parte de diferentes comunidades.

En el proceso de construcción de nuevas culturas e identidades, la escuela compete y se complementa con otras instancias e instituciones culturales.

Desde los contenidos de sus diferentes espacios curriculares, la ESB debe brindar a los alumnos la oportunidad de: acceder a múltiples saberes y manifestaciones culturales provenientes de diferentes comunidades y contextos; reconocer la ciencia, la tecnología, el deporte, los medios de comunicación, el arte y sus diversas formas de expresión, entre otras posibles, como producciones de la cultura de distintos grupos humanos.

La apuesta es discutir estas cuestiones y sus consecuencias en la vida de las personas, y avanzar sobre ellas con propuestas concretas para la práctica. Incluso, intentar ir más allá de las puertas de la escuela y proponer proyectos que permitan concebir la institución escolar como un agente cultural del ámbito comunitario y de articulación con otras instituciones.

Se hace necesario asumir la cultura como los modos específicos con los que los actores se enfrentan, se alían o negocian. Por lo tanto, no solo hay una dimensión de poder en el encuentro entre actores con formas culturales distintas, sino también diferentes actores que pueden insertar sus acciones en una lógica compartida por lo que, en ese sentido, pueden pertenecer a mundos imaginativos similares.

Que la escuela sea un agente cultural del ámbito comunitario implica que debe estar en contacto y articulación con sujetos, instituciones y situaciones que se encuentran y producen fuera de las aulas y de la escuela. Cuando se admite el presente –aun cuando sea mediante la crítica– como expresión de un pasado y plataforma imprescindible de un futuro, la escuela rompe el aislamiento, se inmiscuye en su entorno y se contextualiza en la realidad.

No obstante, no hay que olvidar el principal resguardo: no desnaturalizar la función primordial de la escuela como espacio de transmisión y aprendizaje de un patrimonio cultural, entendiendo el concepto de transmisión no solo como reproducción sino también como creación y recreación que le permite a los adolescentes la inscripción en su propia historia, la historia de su comunidad y de su mundo.

• Propiciar la adquisición de saberes que permitan proyectarse hacia la continuidad de otros estudios

La finalidad “propedéutica” de la ESB estará garantizada en la medida en que las experiencias de aprendizaje permitan a los adolescentes desarrollar sus capacidades con crecientes márgenes de autonomía, protagonismo, compromiso y responsabilidad. Es preciso que, mediante el trabajo pedagógico propuesto, los alumnos construyan

herramientas que les permitan aprender a aprender como condición esencial para dar respuesta a la necesidad de educación permanente, en el contexto de una época de evolución vertiginosa de los saberes y de provisionalidad de los conocimientos.

La escuela debe asegurarse que los alumnos se apropien de los saberes y logren las habilidades necesarias para continuar sus aprendizajes de manera independiente, tanto dentro como fuera del sistema educativo. Se espera que la calidad de los procesos de enseñanza genere aprendizajes significativos y comprensivos que ayuden a los alumnos a descubrir el placer de aprender y que, además, garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad propia del nivel y sienten las bases para la construcción de trayectorias escolares exitosas en el nivel subsiguiente.

• Propender a la valoración de las relaciones con el mundo del trabajo

Concebir el trabajo como una actividad útil, vinculada con la esfera de la producción, es reconocer que tiene al mismo tiempo un doble carácter estructurante de las relaciones sociales y de definición del ser humano como tal. Es necesario diferenciarlo del empleo, que es una forma particular del trabajo en el capitalismo y que se caracteriza por ser asalariado o remunerado.

Se parte de una concepción del trabajo como una actividad que permite que la sociedad se cohesionen y que la vida personal encuentre sentido. Por lo tanto, la escuela tiene que hacer del mundo del trabajo un objeto de conocimiento, mediante una tarea que consista en “objetivarlo” y “desnaturalizarlo”. Debe propiciar que los alumnos reconozcan las condiciones en las que se desarrolla y adquieran determinadas herramientas para desenvolverse en él.

Existen temáticas centrales que permiten abordar el trabajo como objeto de conocimiento desde diferentes espacios curriculares. Estas deben ocupar un lugar relevante en la enseñanza de las ciencias sociales, la formación ética y ciudadana, el derecho, la filosofía y la economía, entre otras ramas del saber. Tal es el caso de propiciar el conocimiento de las características y perspectivas del mundo del trabajo, el saber acerca de los derechos laborales y su historia y de la relación del trabajo con la configuración de los espacios geográficos, el mostrar los vínculos entre las relaciones laborales, el mundo productivo y los procesos de subjetivación y representación simbólica de la realidad social; el conocer cómo las necesidades de la organización del trabajo estimularon desarrollos científicos, diversas estrategias de comunicación y de información.

Además, es necesario que los alumnos reconozcan los valores en los que se sustenta el mundo del trabajo y tomen conciencia de la importancia de adherir y practicar comportamientos éticos como: la responsabilidad, cooperación, tolerancia, la aceptación y respeto por las posibilidades y limitaciones propias y las de los otros, el análisis crítico de la relación entre medios y fines y sus consecuencias en la toma de decisiones, la autoevaluación, entre otros comportamientos que beneficiarán las relaciones con sus pares y harán dignas sus futuras relaciones laborales.

Por otra parte, la propuesta de enseñanza de la Educación Secundaria Básica debe estar orientada a favorecer la adquisición de competencias –entendidas como capacidades inseparables de la acción–, que faciliten la incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo, coadyuven a la solución de demandas prácticas de la vida cotidiana y permitan a los alumnos desempeñarse en diferentes ámbitos. Se hace referencia a capacidades complejas y agregadas (intelectuales, prácticas, interactivas, sociales, éticas, motrices y estéticas). Se trata de saberes en permanente modificación, puestos a prueba en la resolución de problemas concretos que recrean situaciones de trabajo, en las que la incertidumbre y la complejidad será el rasgo distintivo.

Es imprescindible que la escuela elabore una propuesta educativa que se abra a múltiples alternativas de formación futura y genere acciones cooperativas, solidarias, en las que los alumnos reconozcan y participen con diversas formas de organización, en las que encuentren oportunidad de poner en juego sus competencias.

Asimismo, se requiere que las instancias de aprendizaje en la ESB promuevan la formación de jóvenes con iniciativa y confianza en sí mismos, que puedan ir definiendo un proyecto de vida. Desde esta perspectiva la labor de la escuela debe concebirse como una tarea de orientación. Esta función de orientación puede ejercerse fomentando una diversidad de actividades que pongan a los jóvenes en contacto con la realidad del mundo del trabajo como bien social.

• **Contribuir con la construcción de la ciudadanía**

Promover la construcción de la ciudadanía como fin de la Educación Secundaria Básica implica pensar en prácticas pedagógicas que, basadas en una concepción de los alumnos como sujetos singulares y sociales, se orientan a favorecer el reconocimiento y asunción de sus deberes y el ejercicio de sus derechos, mediante la inserción y participación en el ámbito social y comunitario.

Se parte de una noción de ciudadanía que permite conciliar la construcción de proyectos compartidos y la valoración del pluralismo y la diversidad cultural.

La necesidad de reconocer la construcción de una ciudadanía activa supone predisposición a los cambios o a luchar por ellos; hacerse cargo de la libertad de decisión, de generar debates sobre la democracia, la igualdad y la diversidad. Además, esa construcción debe estar comprometida con el restablecimiento participativo de los vínculos sociales y los lazos solidarios que se quebraron por la larga crisis económica, la discontinuidad del estado de derecho y las políticas neoliberales de la década del 90. La crisis política manifiesta en la inestabilidad y descreimiento en las instituciones del Estado, la sensación de vaciamiento de la representatividad de las instituciones políticas y la anomia en los comportamientos sociales respecto del cumplimiento de las normas y las leyes fueron otras de las características que obstaculizaron la construcción de una ciudadanía activa.

La escuela se concibe como uno de los ámbitos específicos y particulares en los que se produce la socialización de las nuevas generaciones en la cultura académica, donde se construye una relación con la norma y la convivencia, tanto por los espacios curriculares que están destinados para ello, como en el modo en que los valores éticos se hacen patentes en sus pasillos, en las aulas, en los patios o en los discursos que circulan y se hacen realidad. Estos son todos “lugares” en los que pone en juego la autoridad y sus formas particulares de circulación.

La escuela y los docentes, como responsables de la incorporación de los adolescentes a la sociedad adulta, deben asumir su misión de formar ciudadanos que puedan aprender con otros, escucharse y convivir y quieran una sociedad en la que la justicia sea un bien público, donde todos posean iguales derechos y la norma tenga legitimidad demostrada.

La construcción de la ciudadanía debe estar ligada a la construcción de la democracia. De aquí que uno de los propósitos centrales de la escuela sea establecer y sostener valores y prácticas democráticas. Frente a un contexto de discursos y acciones que deslegitiman la práctica política, es preciso reivindicar la importancia de la participación, del ejercicio de la ciudadanía y de la defensa reflexiva y sostenida de la democracia.

El centro de un currículo para la ciudadanía debería ser la construcción del proyecto social, basado en el respeto por la alteridad, es decir, el reconocimiento del otro como sujeto diferente pero igualmente valioso y necesario.⁴

En correspondencia con prácticas democráticas, la Educación Secundaria Básica debe poner el acento en el “protagonismo juvenil”, reconociéndoles el derecho real de participar en el espacio escolar y de generar proyectos que, vinculados con diferentes

⁴ Donald, J., en Caruso, M y Dussel, I., *De Sarmiento a los Simpson*. Buenos Aires, Kapelusz, 1992.

organizaciones de la comunidad, les permitan ser parte y actores en su entorno más cercano. De aquí la importancia de abordar, desde los espacios curriculares, contenidos específicos referidos a las diversas formas de participación y su incidencia en las transformaciones sociales, de democratizar el uso de los espacios y el clima de la clase, de orientar las diferentes formas de convivencia, de propiciar vínculos que promuevan confianza, autoestima, identidad positiva, sentido de pertenencia, construcción y reflexión crítica sobre las circunstancias que viven como adolescentes.

• Favorecer el logro de la formación integral

La finalidad de todo proceso educativo es la formación humana integral. La ESB, en tanto último ciclo de la educación básica y obligatoria debe contribuir al logro de la formación integral de los púberes y adolescentes que a ella asisten. Pensar en una formación de esta naturaleza implica ofrecer experiencias de aprendizaje que permitan el desarrollo holístico de las capacidades humanas, sin priorizar unas –en particular las cognitivas y sociales– en detrimento de otras –en general, las afectivas, expresivas y motrices.

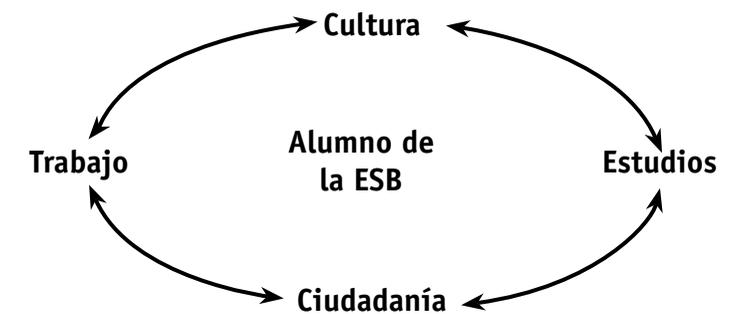
Es preciso que la escuela genere instancias pedagógicas, en las que los sentimientos, las emociones, las expectativas e intereses de los alumnos sean atendidos, de modo que se sientan reconocidos y considerados como personas totales.

Aun cuando la necesidad inminente de la ESB es la de recuperar la centralidad, significatividad y calidad en los aprendizajes, resulta indispensable que los docentes –conjuntamente con el aporte que desde su campo del saber realizan a la formación integral–, dediquen especial atención y respeten a los alumnos en sus grupos de pares, provenientes de familias y comunidades con pautas culturales y valores diversos.

La escuela debe favorecer el cuidado de la subjetividad, la constitución de la identidad y la construcción de proyectos de vida mediante los cuales los alumnos intenten superar los determinismos sociales y culturales. Los púberes y adolescentes necesitan reconocerse a sí mismos como seres únicos, humanamente comunes y culturalmente diversos. La capacidad de definir un proyecto de vida es el núcleo esencial en el camino hacia la constitución como persona autónoma. Por lo tanto, las prácticas educativas deben orientarse al logro de una formación integral que enriquezca la construcción de la subjetividad.

Para fundamentar la identidad y especificidad de la ESB se han enunciado cinco fines, poniendo el acento sucesivamente en la cultura, los estudios posteriores, el trabajo, la

ciudadanía y la formación integral. Esta modalidad de enunciación por separado ha sido solo operativa para facilitar su comprensión. Sería imposible pensar en contribuir a una formación integral si no fuese mediante el desarrollo de las capacidades y potencialidades de los alumnos. Estas se logran por medio de los contenidos que se recortan de las culturas locales y universales en tanto se los transpone como objetos para ser enseñados. Es necesaria la apropiación de estos saberes culturales básicos para continuar estudiando, apropiándose de nuevos saberes y desarrollando nuevas competencias, como la de aprender a aprender. Entre esos saberes y competencias se encuentran los relacionados con el mundo del trabajo. Todos estos aspectos confluyen en una condición esencial que es la de constituirse como ciudadano activo.



Fines de la Educación Secundaria Básica

Tercer Encuentro. Reflexiones acerca de las prácticas de la enseñanza en la ESB

Consignas

- En grupo total, el Inspector Referente Distrital presentará la serie de encuentros, explicará sus propósitos, el cronograma tentativo, las posibles problemáticas a tratar y la modalidad propuesta.
- Los directores conformarán los subgrupos de trabajo y acordarán los roles de coordinador y secretario. Este deberá registrar por escrito todos los aportes de los integrantes de su subgrupo.
- En forma individual, respondan por escrito sintéticamente las siguientes preguntas:

Desde mi rol de Director, ¿qué me inquieta de las clases que observo en la ESB? ¿Qué les hace falta? ¿Qué no está funcionando? ¿Qué quiero que cambien los profesores y hacia dónde?

- Reúnanse con los otros integrantes del subgrupo y presenten los aportes elaborados por cada uno. Establezcan semejanzas y diferencias. Realicen una síntesis del subgrupo para cada respuesta.
- Lean el texto “La enseñanza en la Educación Secundaria Básica” y analíenlo en función de las reflexiones realizadas a partir de las respuestas a las primeras preguntas.
- Respondan por escrito sintéticamente estas nuevas preguntas, manteniendo el subgrupo:

¿Qué **debemos hacer** para propiciar que los docentes logren los cambios que esperamos en las prácticas de enseñanza en la ESB?

¿Qué **debemos dejar de hacer** para lograr los cambios que esperamos en las prácticas de enseñanza de las escuelas a nuestro cargo?

- Elaboren una síntesis de las respuestas a ambas preguntas destacando aportes semejantes y diferentes. Luego, entre todos, respondan la siguiente pregunta:

¿Qué estrategias institucionales y didácticas será necesario diseñar para favorecer que, fuera del horario escolar, los docentes lean y analicen estos documentos con la intención de fortalecer su compromiso y protagonismo en la construcción del Diseño Curricular de ESB?

- Presenten en común la síntesis de cada subgrupo en la que deberán incluir las estrategias diseñadas.
- Destaquen recurrencias. Elaboren en grupo total una síntesis general de la problemática analizada.
- Transcriban el informe escrito a un archivo digital de Word, junto con el cuadro de datos del grupo de directores y envíenlo a las siguientes direcciones de correo electrónico: cgral_ccextra@gba.gov.ar, cgral_ccdc@ed.gba.gov.ar
- En cada subgrupo, evalúen la jornada por escrito, señalando aspectos positivos, aspectos a mejorar y propuestas.
- Entreguen además, el informe y las evaluaciones escritas al Inspector Referente Distrital.
- Posterior al encuentro, el Inspector Referente Distrital redactará un informe con los aspectos más destacados del trabajo grupal en relación con el tema analizado. A ello, adjuntará todos los aportes y evaluaciones de los subgrupos que no hayan sido sintetizados en las instancias de puesta en común para elevarlos al Inspector Jefe Distrital, quien los hará llegar a la CCDC por medio del Inspector Jefe Regional.

Con independencia de la secuencia elegida o elaborada por el Inspector Referente Distrital, será necesario que se realice la lectura del documento “La enseñanza en la educación Secundaria Básica” y la reflexión que se propone con las preguntas “¿Qué debemos hacer...?” y “¿Qué debemos dejar hacer...?”, ya que son las actividades que propician el tratamiento del tema central del encuentro.

La enseñanza en la ESB

Entre varios aspectos y cuestiones a considerar, la mejora de la enseñanza requiere reflexionar sobre las prácticas pedagógicas concretas que se han venido desarrollando.

La complejidad e imprevisibilidad de situaciones que se presentan en las aulas, llevan a los docentes a resolverlas, en la generalidad de los casos, a través del conocimiento práctico del que disponen, propio de los contextos de acción. Las formas por las que optan para la resolución de los conflictos, muchas veces, les generan estados de malestar, valores encontrados, contradicciones entre su pensamiento y sus posibilidades de actuación. De este modo, se produce una obturación de formas positivas de intervención, desdibujándose el rol de un adulto que debe contribuir a la formación de los alumnos.

El propósito de recuperar la centralidad del enseñar para promover aprendizajes con sentido pone el acento en la dimensión pedagógica de la escuela y en el desarrollo de prácticas docentes que contribuyan en esa dirección. Si esa recuperación se hace posible, el docente puede encontrar sentido en su trabajo y satisfacción en los logros de aprendizaje de sus alumnos.

Cabe formularse algunos interrogantes que permitan reflexionar acerca de la enseñanza en la ESB:

- ¿Cómo entusiasmar a los jóvenes para aprender si el docente no tiene entusiasmo para enseñar?
- ¿Cómo generar curiosidad en los alumnos sin estar convencido de que pueden aprender?
- ¿Cómo ayudar a los alumnos a realizar trayectorias escolares exitosas sin tener en cuenta sus conocimientos, expectativas e intereses?

- ¿Cómo ayudarlos a recomponer el vínculo pedagógico sin reconocer la existencia de diversidad de formas de ser adolescente?
- ¿Cómo establecer una relación pedagógica duradera sin proponerse ser para ellos, un modelo adulto basado en el respeto y la confianza mutuos?
- ¿Cómo entusiasmarlos con los conocimientos académicos sin pensar en variadas formas de organizar la clase?
- ¿Cómo lograr la participación activa de los alumnos sin asumir un compromiso con la institución y sus proyectos?

Docentes particulares, en escuelas únicas, con alumnos singulares habla de diversidad de situaciones en las cuales se desarrolla el trabajo educativo de la escuela secundaria básica bonaerense. Sin embargo en el interjuego de lo particular y lo general, las preguntas son las mismas porque dan cuenta de problemáticas comunes que, pensadas en las regiones y localidades bonaerenses, pergeñan el mapa educativo jurisdiccional.

Como parte de un análisis didáctico, las generalidades pueden dar lugar a algunas premisas que orienten el trabajo docente en el aula, las que sintetizan aspectos nodales presentes en distintos pasajes del documento.

- La interrogación a la teoría desde lo que la práctica presenta como problemas.
- La necesidad de recomposición del vínculo pedagógico.
- La confianza en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.
- El compromiso y la apertura como manifestaciones del mundo adulto en la escuela.

En este apartado del documento se propone profundizar en un análisis didáctico para abordar los conceptos que permiten fundamentar la especificidad de la enseñanza.

Se concibe la enseñanza como la intervención intencional y sistemática del docente en el proceso de aprendizaje de los alumnos, por medio de los contenidos específicos de su espacio curricular, con el propósito de favorecer el desarrollo y constitución de su subjetividad y de contribuir con la formación integral.

Cuando se puede analizar una situación de clase desde diferentes perspectivas, hay mayores posibilidades de que se produzcan intervenciones más acertadas. Si, en cambio, solo se la considera desde una única perspectiva, se cierra su consideración y se efectúa un análisis reduccionista. Para no conformarse con una sola respuesta, sería conveniente que los docentes optaran por un análisis multirreferencial, que les permita concebir la enseñanza como una práctica compleja.

Por otra parte, toda acción de enseñanza se basa explícita o implícitamente en una concepción del aprendizaje. Si bien los aportes de diferentes teorías del aprendizaje facilitan la comprensión de los procesos que realizan los alumnos cuando intentan apropiarse de los contenidos específicos de los distintos espacios curriculares, una concepción de aprendizaje por reestructuración contribuye a la visión del aprendizaje como un proceso genuino y significativo en lugar de mecánico o repetitivo, concediéndole a los alumnos el papel de actores y constructores de su propia capacidad de apropiación del contenido a aprender.

Al interactuar con una nueva situación, las estructuras cognitivas y los demás saberes previos existentes en los alumnos se desequilibran y generan nuevas estructuras que incluyen y asimilan a las anteriores, pero que también las modifican, produciéndose un aprendizaje por reestructuración. De este modo, los nuevos saberes –o el nuevo uso de los que ya poseen– son asimilados a sus saberes o estructuras inclusoras previas.

Pensar en los alumnos como poseedores de un desarrollo potencial tiene consecuencias relevantes para la enseñanza. Cuando un docente observa a sus alumnos, considera las potencialidades y los logros que podrán alcanzar a través de sus mediaciones y las de sus compañeros.

Ayudar a los alumnos a poner en juego todas sus capacidades –intelectuales, prácticas y sociales– para ir enriqueciendo los saberes de los que disponen, es una actividad central de la tarea docente. Orientar con intensa preocupación por la relación vincular, organizar los recursos didácticos, el espacio físico y emocional y el tiempo, son acciones propias de una enseñanza entendida como mediación.

La convicción de la existencia de una zona de desarrollo proximal supone, por parte del docente, la superación de toda forma de etiquetamiento o de “profecía” realizada en relación con los posibles desempeños de los alumnos, concentrando su energía en el diseño de estrategias que los ayuden a aprender partiendo de sus posibilidades.

De este modo, a medida que los alumnos progresan en la resolución de problemas y avanzan en procesos de autonomía, las intervenciones del docente serán menos frecuentes, pero no por ello menos importantes.

La enseñanza debe favorecer el logro de aprendizajes basados en la comprensión. Se concibe la comprensión como un estado de capacidad que va más allá de la posesión de información, de una imagen o modelo mental, ya que implica ser capaz de “hacer cosas” con ese conocimiento, ir más allá de lo aprendido, operar con los saberes que se poseen en situaciones nuevas para resolver problemas.

Lograr un aprendizaje comprensivo supone, por parte del alumno, desarrollar competencias que le permitan conocer y operar con los contenidos de los que se va apropiando en las clases, de modo tal que los saberes específicos de cada espacio trasciendan la dimensión de lo conceptual, del saber por el saber mismo, del “puro” conocimiento sin fundamentación o justificación de su importancia. Los alumnos llegan a la ESB con diferentes niveles o formas de comprensión acerca de los conceptos y principios en los que se sustentan los contenidos de los diversos espacios curriculares. Es tarea del docente estimular en sus alumnos una comprensión genuina sobre los procesos, funciones y acciones, a partir de los cuales despliegan su hacer.

En los contextos actuales de producción y circulación del conocimiento, los alumnos necesitan apropiarse de estrategias de aprendizaje que les permitan “aprender a aprender”. Esto requiere de que los docentes implementen formas de intervención que contribuyan a desarrollar en los adolescentes la toma de decisiones “conscientes”. El desarrollo del aprendizaje estratégico debe tener su correlato en la actuación de un docente que enseñe estratégicamente, lo que implica:

- Enseñar a los alumnos a reflexionar sobre su propia manera de aprender, ayudándoles a analizar las operaciones y decisiones mentales que realizan cuando intentan apropiarse de habilidades, conocimientos y actitudes específicas o resolver un problema presentado. Esto implica, por parte de los docentes, reflexionar previamente sobre cuáles son los procesos cognitivos comprometidos en cada aprendizaje y las operaciones que el alumno habrá de realizar, así como también sobre la propia manera de planificar, presentar y evaluar los distintos contenidos que se enseñan.
- Enseñarles a identificar sus posibilidades y limitaciones, sus preferencias, dificultades y habilidades en el momento de aprender, de modo que lleguen a ser capaces de anticipar y compensar esas dificultades y limitaciones identificadas. Esto supone que los profesores también necesitan revisar sus posibilidades y limitaciones como docentes con respecto a qué es lo que debe o no enseñarse y cómo debe hacerse para que los alumnos aprendan de forma conciente para, en función de ello, emprender los cambios que mejoren la enseñanza.

- Enseñarles que deben estar atentos y esforzarse para mejorar sus aprendizajes y no solamente para aprobar; pues se aprende con profundidad y significativamente cuando hay un esfuerzo en el intento de comprensión. Demostrarles que aprender estratégicamente les permitirá hacer uso de esos saberes de manera autónoma, más allá del período que dure su escolaridad obligatoria. Para que el aprendizaje sea significativo, además de las propuestas de enseñanza para la comprensión, será necesario que los docentes promuevan el abordaje de los contenidos desde un enfoque integrador.

Si bien cada espacio curricular posee un cuerpo teórico propio, en el intento de ofrecer y aportar a los alumnos conocimientos con los que explicar y fundamentar su accionar, los docentes necesitan recurrir a los contenidos de otros saberes abordados por otros espacios curriculares. El riesgo es que, en el afán de propiciar una mejor comprensión, se provoque un tratamiento forzado de diversos contenidos que no permitan una relación natural con el tema estudiado, debido a que las distintas aportaciones que se buscan establecer desde los otros espacios responden a la lógica interna de cada uno de ellos. Otro riesgo es desconocer los intereses y posibilidades de los alumnos por acercarse al tema tratado.

Por consiguiente, en lugar de ser sólo los docentes los que, en el ámbito del aula, proponen los contenidos de diferentes espacios curriculares para favorecer la comprensión de los procesos implicados, deben ser los alumnos los que a través de una participación activa en su propio aprendizaje, determinen qué necesitan conocer. En consecuencia, puedan solicitar al docente o acuerden con él, a qué otros docentes de qué espacios curriculares sería pertinente consultar para obtener la información que facilite la comprensión del contenido que están aprendiendo.

Cabe recordar que los contenidos propuestos por el docente deben presentar una buena organización –lo que, además, hace necesario acordar con docentes de otros espacios curriculares que aporten información–. Solo entonces los alumnos podrán establecer relaciones entre los conocimientos y saberes que ya poseen y aquellos que se les propone aprender, construyendo significados y atribuyendo un mayor sentido a lo aprendido.

En síntesis, el aprendizaje reviste un carácter integrador cuando resulta de la participación activa de los alumnos, producto de su interés y motivación y cuando favorece la adquisición de habilidades, conocimientos, actitudes y valores.

Por otra parte, la enseñanza en la ESB necesita partir de una concepción de la clase como un grupo de aprendizaje, superadora de la visión de los alumnos como serie, valoración

que implica no solo un cambio conceptual, sino fundamentalmente un cambio en las prácticas de la enseñanza en este ciclo.

Promover la formación del grupo supone ir más allá de la propuesta de trabajar en grupos. Supone pensar que se aprende compartiendo con otros, siendo parte de un grupo al que se entiende como una configuración con implicación socio afectiva, compromiso con la tarea, objetivos comunes y altos grados de cohesión e integración. Siguiendo esta línea, la constitución del grupo depende, en gran parte, de una intervención intencionada del docente, que ayude a sus alumnos a reflexionar acerca de cómo se relacionan con sus compañeros cuando realizan actividades. De esta manera, lo grupal se convierte en una preocupación compartida por el docente y los alumnos y la interacción, en un objeto de reflexión y conocimiento del grupo.

Cabe recordar que la interacción, lejos de ser una variable externa es estructurante de la cognición, reconociendo que la dimensión social conforma la realidad interna de los procesos cognitivos. Tomar en cuenta esta interacción, atender a la grupalidad, requiere que el docente desempeñe su función asumiendo el rol de coordinador grupal. Para desarrollar esta tarea, el docente ha de tener un conocimiento profundo de los contenidos disciplinares, la didáctica específica para su enseñanza y los aportes que ofrece la didáctica de lo grupal. Las ideas desarrolladas precedentemente intentan contribuir con la formación de adolescentes críticos, reflexivos, creativos y solidarios.

Desde una práctica pedagógica concebida como una práctica social orientada a ese tipo de formación, el impacto formativo se potenciará si se establece un trabajo articulado entre los docentes de los diferentes espacios. También es preciso brindar oportunidades para que los adolescentes participen en proyectos integradores que incluyan, por ejemplo, la extensión de actividades comunitarias tendiendo puentes entre la escuela y la sociedad.

Como reflexión final debe tenerse en cuenta que las cuestiones didácticas no pueden ser abordadas sin considerar los atravesamientos de distinto orden: político, social, cultural o institucional. No obstante, estas transversalidades, lejos de impedir los procesos de reflexión, deben enriquecer y nutrir el análisis de las prácticas tanto institucionales como áulicas. De este modo, un enfoque didáctico problematizador de la realidad permite descubrir las diversas posibilidades de decisión y acción alternativas que existen para resolver los problemas que plantea la enseñanza en la variedad de contextos actuales.

Provincia de Buenos Aires

Gobernador

Ing. Felipe Solá

Director General de Cultura y Educación

Prof. Mario Oporto

Vicepresidente 1° del Consejo General de Cultura y Educación

Prof. Jorge Ameal

Subsecretaria de Educación

Prof. Delia Méndez

Directora Provincial de Educación de Gestión Estatal

Lic. Alicia Raquel Vereá

Director Provincial de Educación de Gestión Privada

Prof. Juan Odriozola

**Director Provincial de Educación Superior
y Capacitación Educativa**

Prof. Daniel Lauría

Director de Educación Secundaria Básica

Prof. Modesto Gómez



**Dirección General de
Cultura y Educación**
Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación

Consejo General de Educación
Calle 13 e/ 56 y 57
Piso 1, Sala de Situación (1900) La Plata
Provincia de Buenos Aires
Tel. (0221) 4297760 / 0800-666-1005 (1/1)
E-mail: ccdc@ed.gba.gov.ar
cgral_ccextra@ed.gba.gov.ar

Visite el portal abc: www.abc.gov.ar