

Revista Digital de la Dirección de Educación Secundaria

01. Editorial. Hacia una secundaria “digna de ser”
02. Planes de Mejora Institucional: Tras la experiencia de los Encuentros Regionales...
03. Debates en torno a la calidad: Tiempo de reorganizar posiciones.
04. Consolidando la construcción curricular para la Secundaria orientada.
05. Buenos Aires avanza en nuevas orientaciones de Secundaria
06. Explora se expande hacia nuevas temáticas.
07. Las netbooks y la enseñanza de la escritura.
08. La lectura como bien educativo, cultural y social. En torno a una experiencia surgida de los Planes de Mejora Institucional.
09. Investigaciones destacan el impacto de la Asignación Universal por Hijo en la Educación.



AUTORIDADES

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto Estanislao Sileoni

SECRETARIA DE EDUCACIÓN

Prof. María Inés Abrile de Vollmer

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Mara Brawer

JEFE DE GABINETE

Lic. Jaime Perczyk

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Prof. Marisa Díaz

DIRECTOR DE EDUCACION SECUNDARIA

Prof. Guillermo Golzman

Coordinación Editorial: Gustavo Efron

Supervisión General: Víctor Mekler

DG: Julia Jara

Colaboran en este número: Clara Abruzky, Beatriz Bachman, Roxana Cei, Gabriela De Año, Olga Dri, Marina Cortes, Inés Dussel, Pablo Itzcovich, Patricia Lence, Paula Linietsky, Beatriz Masine, Mirian Rodríguez de Köhli, Gerardo Suárez y Dolores Urizar.

El 17 de febrero del año pasado, en la Casa Rosada, la Presidenta Cristina Fernández de Kirchner y el ministro de Educación, Alberto Sileoni, anunciaban los lineamientos de una escuela que garantiza a todos/as los/las adolescentes y jóvenes el derecho de asistir, permanecer y terminar la secundaria.

Esa “Secundaria para Todos” debía ser exigente y de calidad; debía contar con más enseñanza de Lengua, Matemática e idioma extranjero; tener adultos por más tiempo en la institución cumpliendo el rol de tutores; acompañar a los alumnos en la preparación de materias en diciembre y en marzo; y plantear temáticas que hacen a la formación integral del individuo, como educación sexual, educación en y para los derechos humanos, prevención del consumo de drogas...

Esa escuela debía proponer experiencias de aprendizaje en espacios extraclase y con otros actores de la comunidad, con un modelo integral de evaluación de la calidad educativa, debía contar con espacios formativos con propuestas alternativas (deportivas, artísticas, recreativas y comunitarias), órganos de participación estudiantil; y mediante el programa Conectar Igualdad, todas las escuelas debían contar con equipamiento informático.

A lo largo de estos dos años, desde Secundaria en el Bicentenario hemos ido dando cuenta de las distintas experiencias, líneas de acción, programas, miradas, que fueron dando cuerpo a esta política que sienta las bases de una nueva escuela secundaria. Hoy podemos decir que esta nueva secundaria está en camino. Los Planes de Mejora Institucional se extendieron hasta completar todas las escuelas de gestión estatal: tanto técnicas como bachilleratos y artísticas; y el programa Conectar Igualdad alcanzó a 4.000 secundarias, entregándose 1.800.000 netbooks, avanzando así en una política integral de inclusión digital.

Se avanzó en la construcción curricular de la secundaria orientada, aprobando a nivel federal los Marcos de Referencia, que definieron 10 orientaciones para los bachilleratos, con varias opciones no tradicionales como Comunicación, Turismo,

Educación Física, Lenguas Extranjeras, Agro e Informática.

A lo largo de este camino, se establecieron nuevos regímenes de convivencia en 13 provincias y acuerdos de convivencia en 7500 escuelas públicas y privadas; y se acordó a nivel federal la movilidad de estudiantes que les permite pasar de una jurisdicción y/o modalidad a otra, sin rendir equivalencias. Además, se establecieron nuevos regímenes de evaluación, acreditación y promoción en 11 provincias.

También hubo un marcado fortalecimiento del desarrollo profesional: se capacitaron más de 3000 equipos directivos en gestión institucional; 3.500 docentes en función tutorial; 14500 docentes en el Programa “Explora”; y 400.000 docentes, directivos y supervisores desde Conectar Igualdad.

Se incorporaron problemáticas como Educación Sexual Integral, identidad y Memoria y otras temáticas transversales; se organizaron la Feria de Ciencias y las Olimpiadas integradas a las acciones escolares; se desarrollaron 1600 Centros de Actividades Juveniles en 21 jurisdicciones; y más de mil escuelas participaron en el Programa de Prevención de Abandono, en acuerdo con 135 municipios. Más de 4000 estudiantes integraron 30 orquestas juveniles y 28 coros, y el Parlamento juvenil del MERCOSUR albergó a cerca de 120.000 jóvenes de 1700 escuelas.

A ello se suma la implementación de propuestas modulares para 3000 Ciclos Básicos rurales, el desarrollo de proyectos socio-comunitarios solidarios en más de 1000 escuelas, y las propuestas de articulación entre Primaria y Secundaria en 10 provincias; y entre Secundaria y Educación Superior en 13 provincias, en convenio con 22 universidades nacionales.

Finalmente, cabe destacar las implicancias en el sistema educativo de la Asignación Universal por Hijo, que permitió la reinserción de más de 100.000 alumnos; una sensible disminución de abandono, y el aumento de la matrícula de 3,47 millones en 2007 a 3,68 millones de chicos en 2010.

El rumbo está trazado, ya estamos transitando hacia una secundaria “digna de ser”, para todos los y las jóvenes de nuestro país.

Los Encuentros Regionales de Equipos Técnicos, Supervisores y Asistentes Técnicos Territoriales fueron una ocasión para el intercambio y la reflexión sobre la experiencia transitada en torno a la implementación de políticas vinculadas a la nueva institucionalidad para la Escuela Secundaria.

En ese marco, las producciones del trabajo en grupos¹ permiten delimitar algunos aspectos —a manera de síntesis— que pueden traducirse en futuras líneas de acción para el fortalecimiento de los procesos de mejora en las escuelas, como así también del trabajo de los equipos de acompañamiento. Cabe señalar que los aportes estuvieron centrados en particular en la implementación de los Planes de Mejora Institucional (PMI) y en el proceso de acompañamiento a las escuelas, inscriptos en las políticas educativas provinciales para el Nivel Secundario.

Entre los logros y avances se destaca el **efecto que produjo en las escuelas la sistematización de los datos institucionales** referidos a los indicadores de trayectoria escolar. Al respecto se señala que el trabajo con esta información posibilitó, en general, la desnaturalización del fracaso escolar en la medida en que supuso plantear metas y generar estrategias al interior de la escuela para mejorar estos indicadores. Este análisis contribuyó a desarrollar una mirada más crítica sobre la escuela y a promover procesos de revisión. No obstante, también se plantea la necesidad de profundizar en la lectura y en una construcción más compleja de información, a través de datos cualitativos que orienten la selección de las estrategias de intervención, y consolidar estas experiencias en prácticas sistemáticas de autoevaluación institucional.

En relación con lo anterior se destaca como avance la **visibilización del alumno como sujeto de derecho**, que se evidencia centralmente en la consideración de estrategias de inclusión y de acompañamiento a las trayectorias escolares, tales como espacios de aceleración de aprendizajes, clases de apoyo en los períodos

previos a los exámenes, nuevas instancias y modalidades de evaluación, normativa sobre la inclusión de repitientes (en algunas provincias), flexibilización de la asistencia en casos específicos, entre otras. En el mismo sentido los espacios de tutorías han permitido acompañar a los alumnos en cuestiones vinculares, de autoestima y de orientación en la experiencia escolar. Por otro lado también se valora la apertura de nuevos espacios de participación para los jóvenes, como los Centros de Estudiantes y los Consejos de Convivencia, Centros de Actividades Juveniles y actividades sociocomunitarias. Sin embargo se considera que son avances todavía incipientes y que se requiere habilitar nuevos canales de participación (por ejemplo en la definición de estrategias institucionales), de escucha a los jóvenes y de acompañamiento de los adultos al interior de la escuela que dé cuenta no sólo de su “inclusión sino también de su integración” a la vida democrática.

Otro de los avances refiere a las **tensiones que produjeron en la dinámica institucional y en las prácticas pedagógicas las estrategias desplegadas** en el marco de los PMI. Estas tensiones refieren mayoritariamente a que la incorporación de nuevas figuras tales como tutores, profesores de apoyo, asistentes territoriales, o bien el desarrollo de las estrategias en sí mismas dejaron en evidencia aspectos que demandaban en algunos casos la revisión de las prácticas, tales como necesidades de establecer acuerdos entre profesores para las clases de apoyo, reacomodamientos de roles y funciones y de tiempos y espacios institucionales para la enseñanza. En otros casos la diversificación y complementariedad de roles favorecieron dinámicas institucionales más colaborativas. Lo que se concluye es que aunque todavía, en general, no se verifican cambios sustantivos en las prácticas y en el modelo escolar sí hubo una interpelación a los mismos, en tanto quedaron abiertas las preguntas: ¿por qué los alumnos aprenden en esos otros espacios? ¿Qué sería necesario hacer en las clases regulares para obtener esos logros? O bien ¿por qué no considerar otras modalidades, otros instrumentos,

1. Los grupos fueron conformados atendiendo a la heterogeneidad de perfiles (equipos técnicos centrales, supervisores y asistentes técnicos territoriales) con representantes de las distintas provincias de la región.

otros criterios de evaluación y acreditación?, ¿qué favorecen en los alumnos otros formatos de enseñanza?, ¿el fracaso es responsabilidad sólo del alumno?, entre otras. Al mismo tiempo se expresa la necesidad de “institucionalizar” las buenas prácticas, de manera que no queden como prácticas paralelas o en experiencias aisladas, sin articulación con las prácticas habituales de la escuela.

También se destacó, desde la gestión central, como un aporte significativo para la implementación de las políticas para la Educación Secundaria, el hecho de contar con un **equipo de acompañamiento en el territorio** (supervisores y asistentes técnicos) que pudiera apoyar a las escuelas atendiendo a la especificidad de cada modalidad, al contexto y a las necesidades y condiciones institucionales de cada una, como así también posibilitó a reconfiguración del rol del Supervisor potenciando su función pedagógica. Al mismo tiempo se señalan las necesidades de continuar fortaleciendo y consolidando estos equipos, tanto hacia el interior de los mismos -prácticas de equipo- como también en lo vinculado a estrategias y recursos que permitan avanzar en la cobertura del territorio (llegar a las escuelas) con un acompañamiento equitativo, en particular con relación a las escuelas rurales.

Así, los Encuentros Regionales han servido como un termómetro que nos ayuda a medir la evolución de los Planes, y trabajar con diagnósticos que nos permitan proyectar los desafíos para el año que viene.

El Plan de Mejora desde sus propios actores

Secundaria en el Bicentenario anduvo de gira y recorrió distintos Encuentros Regionales, tomando testimonios directos de referentes técnicos y supervisores de varias provincias. Aquí, algunas voces para escuchar.

Una nueva mirada sobre la escuela

Cecilia Ruiz, Asistente Técnica Territorial (ATT) - Provincia de Mendoza, Departamento San Rafael.

Lo que veo desde mi rol es el cambio que ha habido en los directivos desde el momento en que presentamos el PMI a ahora, ya es otra mirada, porque han visto que ha impactado, que hay resultados. Que a lo mejor las metas que se pusieron fueron muy altas y no las lograron todavía todas, pero vamos muy bien. Eso me parece muy positivo.

No es una sola cosa, es integral, es una mirada sistémica de toda la institución, pero lo importante de esa mirada es que se atienda tanto al equipo de conducción, al equipo de profesionales dentro de la escuela, el supervisor trabajando junto con nosotros porque él tiene una mirada diferente de la que podemos tener nosotros y, a veces, de la que tiene la escuela

Nuevas figuras institucionales

Cristina Hidalgo, supervisora de Nivel Secundario de Educación de Adultos - Provincia de San Juan

Un actor que nos ha dado buenos resultados en las escuelas es el “referente institucional”, porque es el que acompaña al alumno en su trayectoria, y es el que se preocupa de ver si alguien abandonó, que vuelva a la escuela, que vaya a los cursos de tutoría, es decir que es una figura que nos fortalece.

Y también fueron fundamentales los asistentes territoriales con que hemos trabajado, han estado apoyándonos en forma permanente.

El trabajo en territorio

Fátima Alfaro, integrante del equipo técnico jurisdiccional de PMI - Provincia de San Juan.

El abrir las puertas a los ATT era visto al principio como dar lugar a alguien que venía a mirar lo que tengo o no tengo hecho, pero esas resistencias se fueron superando. Lo que nos ha favorecido mucho son los vínculos, las relaciones interpersonales.

Además, nos ayudaron muchísimo las propuestas de los trayectos formativos de directores y de tutores que trajeron desde Nación, los círculos pedagógicos, eso fortaleció mucho los vínculos. Sobre todo con los ATT, porque las temáticas que se trabajaron de trayectorias escolares, de la inclusión, las reflexiones sobre las prácticas áulicas, todo esto visto desde los directivos y desde los que estaban a cargo como los tutores, fue creando un sentido compartido de trabajo entre todos.

Sandra Carvajal, integrante del equipo técnico jurisdiccional – Provincia de Corrientes.

Los Equipos Técnicos Territoriales (ETT) conformados tienen una dinámica de reuniones periódicas en zona con las escuelas, es muy incipiente, hay muchas cuestiones que ajustar, hay muchas tensiones los diferentes actores, sobre todo por el rol del supervisor. Pero creo que en poco tiempo se han hecho avances importantes. La escuela reconoce que está acompañada no sólo por el supervisor sino que por otros actores, en algunos casos desde una mirada integral -como tiene tanto el Agente Técnico Territorial (ATT) como el supervisor, en otros más focalizados como es el caso de los Referentes TIC (RTIC) o del SEPA (Servicio Educativo de Prevención y Apoyo) que toman puntos de la gestión escolar más específicos.

Pablo González, coordinador del área de Abordajes Específicos de la Dirección de Servicios Educativos – Provincia de Corrientes.

Es difícil hacer una evaluación genérica para todos, tenemos mucha diversidad en las escuelas, hay escuelas en que uno siente que esto era lo que ellos estaban esperando y otras escuelas que tienen la herramienta y no saben bien qué hacer con eso. Entonces el acompañamiento tiene que tener también este sentido, contextualizar, poder visualizar a la escuela antes que a la propuesta que le llevamos, es decir sobre qué escenario vamos a trabajar, con qué institución educativa y con la institución poder construir propuestas de acompañamiento posible. No adelantamos a lo que la escuela pueda hacer, porque si no todos sabemos que lo programas sobrevuelan la escuela y entonces la escuela construye una realidad para los programas o este tipo de herramientas y otra realidad con la cual transita el día a día.

Algunas estrategias exitosas

Cristina Hidalgo, supervisora de Nivel Secundario de Educación de Adultos - Provincia de San Juan

Fundamentalmente hemos desarrollado mucho las tutorías. ¿Cómo hemos trabajado? ¿Y con qué criterio? Nosotros no hemos puesto los mismos profesores como tutores, hemos buscado profesores de la misma materia para que conformaran parejas pedagó-

gicas ¿con qué función o fin? No que el profesor tutor enseñe temas nuevos, sino que acompañe al alumno en los aprendizajes, en contacto y articulación con el profesor de la cátedra, refuerce los temas con dificultades que tienen los niños. ¿Por qué se hizo selección? porque a nosotros nos interesan fundamentalmente las nuevas estrategias o nuevas metodologías que nos permitan que el profesor de la cátedra también cambie en sus prácticas pedagógicas diarias.

Teresa Alfonso, supervisora – Provincia de Mendoza, sección 4 de Godoy Cruz.

Nosotros trabajamos mucho el ingreso, la permanencia con calidad y el egreso de los alumnos. Para poder lograr eso en los alumnos tenemos acciones, que cada escuela trabaja de acuerdo a sus características. Tenemos acciones focalizadas a la prevención del ausentismo, y trabajamos para cumplir con lo que es la inclusión a partir de la obligatoriedad que establece la ley. Por ejemplo en la zona de Godoy Cruz tenemos muy poco porcentaje de abandono. Si el alumno no viene lo vamos a buscar, ahí participa el orientador social. Trabajamos mucho con los padres, y las escuelas están dotadas de un servicio de orientación muy completo, que tiene orientador, asesor pedagógico, psicopedagogo, los ATT. Se trabaja en forma conjunta para que por un lado nuestros chicos permanezcan en la escuela, y para que se les pueda brindar lo que ellos necesitan, fundamentalmente con calidad y apuntando a que la trayectoria sea continua.

Fátima Alfaro, integrante del equipo técnico jurisdiccional de PMI - Provincia de San Juan.

Escuela solidaria fue uno de los grandes proyectos que entraron el año pasado, ha habido integraciones, inclusiones en la escuela de chicos de secundario común con chicos con síndrome de Down; se han llevado horas de juegos a los hospitales con chicos oncológicos, se hacen visitas a geriátricos.

A nivel de aprendizaje hay un proyecto que se implementa ahora, el 9 de noviembre, que es un congreso de mediación que organizan los chicos, donde van a hablar de temas como violencia en el noviazgo, en la escuela y demás. Habrá una video conferencia con España, y están invitadas todas las escuelas de San Juan.

En Educación Rural Aislada se ha articulado el Plan de Mejora con los proyectos productivos que se dan por PROMER, para que los chicos produzcan algo local, del terri-

torio que ellos conocen. Hay todo un trabajo en red que se está realizando en estas zonas, en los agrupamientos.

Ana Nidia Fuentes, Asistente Técnica Jurisdiccional de Plan de Mejora – Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El docente que está al frente de las previas por parciales puede consensuar con su equipo de trabajo del área, luego elabora el material como guías por ejemplo, o estrategias nuevas que le dan resultado y los chicos aprenden; esto lo lleva luego a la reunión de coordinadores de área, se discute y eso baja al aula. Se supone que van a ir disminuyendo los alumnos que asistan a previas por parciales hasta llegar un momento en que desaparece por varios años, porque pasa a ser parte de la práctica de la enseñanza. Eso con respecto a esos proyectos. Después hay otros, como el fortalecimiento, como el profesor por cargo, la cantidad de horas de los tutores que tenemos en 1° y 2° año, todo eso en forma de red va dando resultados.

Ivana Segurado, referente provincial del Plan de Mejora – Provincia de Santa Fe.

El Plan de Mejora en nuestra jurisdicción tiene un eje vertebrador en las tutorías académicas. Son tutores de área, cuyos destinatarios son alumnos de 1° y 2° año de las áreas de Lengua, Matemáticas, Sociales, Naturales y Lenguas Extranjeras (inglés). Nosotros hablamos de ir configurando nuevos modelos escolares. La tutoría académica para nosotros es eso: cómo dentro de la institución ese modelo escolar empieza a trabajar en forma conjunta con un tutor académico que en algunas instituciones es un docente de la casa, y en otras es externo. Lo importante es cómo ahora ensamblar todas las líneas de acción de las que se están llevando dentro de la escuela, para lograr esta coherencia del proceso.

Paula Sarachu Lage, Asistente Técnica Territorial (ATT) – Provincia de Córdoba, Colón Norte.

Creo que el plan, como todo plan, implica un proceso de apropiación por parte de los actores institucionales, que es disímil según la realidad de cada escuela, los proyectos

que cada escuela ha presentado son muy diferentes y algo importante en esto es recuperar la voz de los propios actores. Donde hay valoraciones muy positivas respecto a pensar un espacio como el de las tutorías de trabajo, de refuerzo en términos del proceso de enseñanza aprendizaje con chicos que tienen más dificultades que otros en el aula y que tienen ese espacio como una oportunidad para estar en igualdad de condiciones en relación a otros compañeros.

Rita Ester Quilapis, supervisora de Nivel Secundario - Provincia del Chaco, Barranqueras.

Hay una institución, el Ceps 72 de Barranqueras, que funciona en el turno vespertino, y a través del accionar de la asesora pedagógica, de la flexibilidad del Plan de Mejora, del equipo directivo, y de un compromiso inicial de un 40% de los docentes y en la actualidad de un 60%, están llevando a cabo un plan teniendo en cuenta no sólo las resoluciones ministeriales que dieron origen al Plan, sino también aquellas que permitieron la movilidad de alumnos que hace años estaban sin poder obtener un pase o un título. También se les da otra posibilidad vinculándose con otro programa, "Jóvenes y Trabajo"; se conectaron con una escuela técnica y coordinaron una asistencia. La técnica da una formación técnico profesional con un título a los alumnos del CEP, y éste les da la posibilidad de recibir un título de secundaria a los alumnos que abandonaron o que no quieren continuar en la técnica.

Las escuelas incluyen muchas líneas que tienen que ver con las problemáticas que visualizan, que a veces son más históricas, pero a través de abordajes nuevos. La innovación no sólo lo notamos en lo que generó el PMI en la jurisdicción, la necesidad de reformar normativa da lugar a todo eso que las escuelas están generando y que no sabíamos bien donde poner y que muchas veces trababa a las escuelas para llevar adelante esa innovación.

El PMI en las escuelas, hoy

Teresa Alfonso, supervisora – Provincia de Mendoza, sección 4 de Godoy Cruz.

Las escuelas lo han tomado muy bien. Porque realmente el PMI, vino a permitir cumplir

con el objetivo de trabajar directamente en el territorio. Cada escuela a través de su diagnóstico y desde su territorio puede implementar acciones para abordar las situaciones detectadas. Tuvimos una etapa de sensibilización en las escuelas, una etapa previa de capacitación, de designación de las personas que nos iban a acompañar.

Alejandra Barberon, Asistente Técnica Territorial (ATT) – Provincia de La Rioja, Chilecito.

Cuando nosotros vamos transmitiendo la importancia del PMI a las escuelas, éstas lo van asumiendo y terminan incorporando en el Plan toda una serie de proyectos que ya vienen haciendo y que les ayuda a solucionar problemas que pueden haber detectado. El hecho de que sea financiado, que el director cuente con horas institucionales para otro docentes, eso ayuda mucho, nos da otro panorama, otra posibilidad que antes no teníamos. Antes contábamos con la gente de la institución y nada más, ahora hasta se piensa en poder capacitarse con profesionales que estén más acordes con las necesidades de los docentes, en contratar a otros especialistas en determinadas áreas que puedan ayudar a sus alumnos.

Cecilia Ruiz, Asistente Técnica Territorial (ATT) - Provincia de Mendoza, Departamento San Rafael.

Las escuelas han comprendido esta posibilidad que da el PMI, que cada una pueda ver cuáles son los problemas que tienen en su contexto y con su población, y buscar acciones y estrategias acordes. Porque el PMI da esta posibilidad de adaptabilidad, no es un plan que se pensó como algo estático, sino que a medida que va transitando este proceso puede ir modificándose y adaptándose a lo que la escuela va necesitando. Eso me parece que es una fortaleza muy importante de esta propuesta.

el docente estaba instalado como el gran absoluto. Me parece que el miedo, que es normal, la incertidumbre que provoca esto, lleva a que es mucho más fácil, decir ahora “quieren que regalemos todo”. Me parece que es mucho más fácil acomodarse a ello, que asumir lo que implica realmente incluir con calidad. Y la calidad implica revisar una serie de prácticas que están instaladas, desde el compromiso docente que estaba perdido.

La resistencia tiene que ver con los paradigmas, me parece que se llegó a un punto en el que hay encontrarle el sentido a la escuela secundaria, donde instalar un nuevo paradigma. La gran pregunta es ¿Cómo lograrlo? Y me parece que en esa fase en Formosa hay pequeñas experiencias que estamos intentando a nivel micro; es que si se recuperan los climas institucionales escolares positivos, los vínculos humanos y la afectividad en las escuelas, se logra una mejor discusión a nivel docente, y mayores logros con los alumnos.

Avances, logros, .. hacia una nueva Secundaria

Cecilia Ruiz, Asistente Técnica Territorial (ATT) - Provincia de Mendoza, Departamento San Rafael.

El PMI ha venido a dinamizar a los modelos escolares, a la gestión. Esto de la construcción colectiva, de que todos podemos pensar qué hacer juntos, me parece que también ha sido una impronta que ha dejado el PMI en las escuelas, que me parece que es una capacidad instalada para seguir avanzando y profundizando estos aspectos, de la toma de decisiones conjunta, de la participación colectiva. De pensar que hay que crear en las escuelas condiciones para que los chicos aprendan, no solamente que estén (que es muy importante). Y respetando el contexto, la particularidad, ese tiempo del alumno. Esta flexibilidad nos permite cambiar itinerarios, recorridos y repensar algunas cosas que ya estaban naturalizadas en las escuelas secundarias.

El otro día hablaba con una orientadora social de una escuela que es una de las más grandes de la zona de San Rafael, tiene 880 alumnos. Es una escuela céntrica, urbana. Ella decía que estaba un poco angustiada porque decía que estaba haciendo muchas visitas domiciliarias y tenía chicos salidos sin pase. Le pregunté cuántos salidos tenía, once me dijo. Luego comprobamos que el año pasado, para este tiempo tenía el cuatro por ciento de salidos sin pase y ahora el uno y medio por ciento de toda la escuela. Se trata de un plan de mejora progresivo: le dije, tal vez el año que viene vas a tener el cien por ciento de retención, mirá lo que has mejorado para atrás.

El rol de los docentes ante el desafío de la inclusión

Pablo Chávez, integrante del equipo técnico jurisdiccional de Secundaria – Provincia de Formosa.

Se viene de una idea de que el compromiso era la exigencia absoluta, donde realmente

Ivana Segurado, referente provincial del Plan de Mejora – Provincia de Santa Fe.

Todos los actores institucionales teníamos un mismo objetivo que tiene que ver con cómo acompañamos a este alumno y cómo nos acompañamos entre todos. Para empezar ir revisando nuestra prácticas de enseñanza, ir entendiendo que existen otras formas de acceder a la construcción del conocimiento. Esto lleva tiempo, por eso la mejora tiene que ser un proceso. La mejora no es algo acabado, es un camino que lo empezamos a recorrer con obstáculos pero en el que se empiezan a visualizar mejoras por pequeñas que sean. Siempre hacemos hincapié en esto, en nuestra jurisdicción las tutorías académicas están relevando un fuerte impacto en indicadores cualitativos de la mejora; el alumno ha mejorado su nivel de autoestima, de confianza. Estos indicadores cualitativos son un puente para lograr la mejora asociada a calificaciones y a indicadores cuantitativos.

alidad de instalar en la escuela un mirar, un revisar, un ver cómo dar una respuesta a las distintas problemáticas que tiene. Y como es un proceso que estaba desinstalado en las escuelas, también cuesta instalarlo.

Alejandra Barberón, Asistente Técnica Territorial (ATT) – Provincia de La Rioja, Chilecito.

Es importante a mi juicio, el hecho de pensar que las escuelas tienen la oportunidad de hacer algo con lo que no esta funcionando bien, que se puede ir cambiando desde la base, no esperar que nos venga desde arriba el cambio. Desde la escuela con la participación activa de toda la comunidad educativa. ¡Y sobre todo pienso, la idea de la integralidad de la política. La concepción de una política integral!

Rita Ester Quilapis, supervisora de Nivel Secundario - Provincia del Chaco, Barranqueras.

El Plan de Mejora ha sido implementado con ciertas resistencias al principio, pero se han ido incrementando los actores. Actualmente en las escuelas que han funcionado a partir del año pasado se han incorporado más integrantes de la comunidad educativa, y se nota en las estadísticas un incremento de la promoción y un mayor seguimiento en las trayectorias de los alumnos. También se han creado normativas particulares, a través de la propia decisión de la institución, para alumnos que tendrían que haber abandonado la escuela, se les dio la oportunidad por ejemplo a las mamás, a jóvenes que trabajan, de poder hacer una trayectoria sin la asistencia diaria a la escuela. Para mi es una innovación.

Ana Nidia Fuentes, Asistente Técnica Jurisdiccional de Plan de Mejora – Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Lo que obtuvimos hasta ahora es un aumento en la pertenencia y una mejor aprobación en promovidos, porque esta región eligió prioritariamente previas por parciales como estrategia. Que tiene diferentes modalidades según la escuela y va pasando por diferentes momentos. El resultado es óptimo, lo que vimos para marzo es que había aumentado la promoción y no solamente a nivel cuantitativo: se nota que el alumno mejora su calidad de aprendizaje en la materia que está cursando simultáneamente. O sea que va a la clase de previa por parciales y al mismo tiempo mejora en la materia que está cursando, porque le permite unir los conocimientos previos con el nuevo conocimiento.

Pablo Chávez, integrante del equipo técnico jurisdiccional de Secundaria – Provincia de Formosa.

Se ha logrado en cierta instancia instalar el debate, el análisis de las prácticas, pero lo que está costando es la toma de conciencia de cuáles son las claves. Tal vez a veces surge la urgencia de la acción, de la actividad sin una reflexión profunda, de dar una respuesta inmediata y de no ver por qué dar esta respuesta. Es muy buena la intencio-

Creo que el Plan de Mejora, al ser un elemento de las políticas universales que se están desarrollando, produce fundamentalmente una redistribución del capital, capital si se quiere material (dinero, netbooks) pero, lo más importante, capital simbólico, donde todos los jóvenes y los niños, todas las personas en la Argentina pueden aprender. Este ingreso de capital material hacia las instituciones permite una redistribución mas adecuada del capital simbólico. A esto le sumamos que con la nueva ley hay una democratización de la escuela, a partir de procesos que se van llevando hacia el interior de las jurisdicciones.

Por Inés Dussel

Investigadora Flacso/Argentina –Co-directora de Revista El Monitor de la Educación, Ministerio de Educación Nacional.

Los debates políticos se organizan alrededor de palabras y diagnósticos que configuran posiciones. En los años '90, la palabra "calidad" vino sobre todo de la mano de los organismos multilaterales de crédito (BID, Banco Mundial) como forma de establecer una visión negativa sobre los sistemas educativos ("calidad" es lo que no había en las escuelas), y de legitimar reformas que provocaron la reestructuración de las formas de gobierno y de la enseñanza. Del otro lado, se planteó el tema de la justicia y la inclusión como preocupaciones centrales de la acción educativa; la calidad fue asociada a visiones elitistas y excluyentes.

¿Se pueden recuperar algunos otros sentidos para el término "calidad"? ¿Podemos construir una visión de la calidad más democrática y justa? Estas son preguntas que creemos que hay que tomarse en serio, porque hay problemas reales en la enseñanza que ameritan una discusión pública sobre lo que estamos produciendo en las escuelas.

Uno de los problemas más serios tiene que ver con la desigualdad de la enseñanza. En distintas investigaciones, encontramos que hay una gran diferencia en los contenidos y las formas de enseñanza entre distintas escuelas. Por ejemplo, encontramos que en 4to año de la secundaria se enseñaba, en un colegio público de sectores medios y altos, a leer y discutir el Facundo, con bibliografía ampliatoria y con debates entre los alumnos, y con la producción de ensayos escritos como trabajo final. En otro 4to año de una escuela que atiende a sectores precarizados, la enseñanza de la misma materia consistía en leer una fotocopia de tres páginas de un cuento infantil, que se pedía analizar buscando adjetivos y sustantivos; no había reflexiones ni debates sobre los temas y posiciones frente al mundo y la política, y casi no había propuestas de escritura. También observamos, en otro 4to año, que en la misma materia se daban ejercicios para separar las palabras contenidas en algunos párrafos. Puede aducirse que en los dos últimos casos, esos docentes

están buscando suplir lo que los chicos no aprendieron, ya no en los primeros años de la secundaria, sino en la escuela primaria. Y quizás sea un buen argumento, apoyado en la experiencia de esos docentes. Pero, ¿dónde, quiénes, cómo, están pensando y discutiendo qué consecuencias tiene esta enseñanza tan diferente en términos de los recorridos por la cultura y el conocimiento que realizarán esos chicos? Esa discusión no puede quedar restringida a las decisiones de un profesor individual, y a lo que él o ella sean capaces de hacer y proponer; hay que volver a colocarla como un problema de política educativa y de decisiones institucionales. Por eso, creo que la libertad de cátedra de los profesores tiene que ser combinada con un debate público sobre los efectos políticos y éticos de la enseñanza en su conjunto. Y en esa discusión, la idea de "calidad de la enseñanza" es relevante, porque es la medida que permite ver la desigualdad en el conjunto. Si lo miramos desde cada profesor, seguramente encontraremos razones para que las cosas sean de la manera en que son; sin embargo, si lo consideramos desde una perspectiva más general, la injusticia de esta situación queda mucho más en evidencia, y requiere respuesta.

No hay dudas que esta desigualdad escolar se vincula a una desigualdad social, pero no es conveniente ni recomendable tirar el problema afuera de las escuelas, y tampoco sólo del lado de las políticas educativas generales. Sabemos que vienen más chicos a nuestras aulas, y que muchos de los recién llegados al sistema escolar vienen de contextos muy precarios. Pero ese saber no debe funcionar como excusa para no hacer nada; en todo caso, se vuelve necesario revisar estrategias y pedir ayuda para tener más apoyo en el aula. Por ejemplo, estoy convencida que necesitamos más docentes trabajando conjuntamente dentro del aula, necesitamos otras estructuras de apoyo con más asistencia pedagógica y trabajo colectivo, necesitamos muchos más recursos didácticos (los nuevos medios digitales pueden

ayudarnos y mucho), y necesitamos otra organización del horario escolar para poder dedicarnos con más intensidad a los temas y alumnos que lo requieren. Lo que no debería pasar es que el docente renuncie a enseñar porque “los chicos ya no vienen como antes”, o también, porque “a mí no me prepararon para esto”. Hay que buscar respuestas colectivas e institucionales, esto es, respuestas políticas, para estos problemas.

En esa línea, me parece que se abre otro debate necesario sobre el ausentismo docente. Muchos colegas que no saben o no pueden resolver su situación de otra manera, eligen esa vía para compensar su sufrimiento laboral. Lo terrible es que las faltas son más frecuentes en las instituciones públicas que atienden a sectores sociales más precarizados, donde las sanciones serán menores, si es que existen. Es poco probable que se falte a los colegios privados caros, porque correría riesgo el empleo. En nuestras investigaciones, encontramos escuelas secundarias públicas pobres donde el ausentismo docente llega al 30%. Nuevamente, ¿dónde, quiénes, cómo discuten cuáles son las consecuencias de estas decisiones individuales? Y algo similar podría decirse en relación al ausentismo de los alumnos, también muy marcado –y sub-informado- en las escuelas más pobres. La discontinuidad en el vínculo, la trayectoria errática, van configurando una escolaridad “de baja intensidad” (como la llama Gabriel Kessler), que dificulta mucho el trabajo de enseñanza, porque siempre estamos recomenzando. Nuevamente, la idea de “calidad” puede ayudar a pensar cuál es la vara de una buena enseñanza y de un tiempo de “exposición”¹ a otros lenguajes y experiencias que pueden enriquecernos.

Otro problema igual de grave que el anterior es el empobrecimiento de la propuesta escolar. En este punto, también es necesaria una autocrítica de los pedagogos, que ponen algunos temas de moda y lo vuelven norma legitimadora. En las investigaciones, encontramos mucha confusión respecto a qué y cómo hay que enseñar (que no son cuestiones simples ni admiten una sola definición, pero sí piden cierta consistencia y rigurosidad en las decisiones didácticas). Así, para muchos colegas “dar lección” ya es algo pasado de moda, autoritario, impositivo, y lo que hay que hacer es generar debates y participación; la clase es muchas veces un espacio catártico donde no se pasa de los “conocimientos previos” e intereses de los estudiantes. También se argumenta que “los chicos de hoy no leen”, y entonces se usan powerpoints cada vez más simples. En ese tránsito, se instala cierto régimen de la

opinión donde cualquier cosa vale, donde no importa qué se dice pero que se diga algo, donde parece que ya no hay acuerdo social posible sobre la verdad o sobre el significado, y donde parece no tener sentido la insistencia, el ejercicio repetido, el trabajo sobre el error y la dificultad. No ignoro que en las condiciones actuales del trabajo docente, se vuelve difícil ese otro tipo de trabajo; pero lo que quisiera plantear es que habría que reclamar otro tipo de condiciones de trabajo, y no renunciar a enseñar temas complejos o procedimientos más difíciles. Nuevamente, creo que hay que plantear respuestas políticas colectivas a este tipo de problemas; claro que la decisión de buscar y pelear por respuestas colectivas sigue siendo una responsabilidad individual.

Para cerrar el argumento, creo que es importante reorganizar la posición de defensa de la educación pública y recuperar una idea de calidad educativa más democrática y más justa, atendiendo a los dos problemas que subrayé: el de la desigualdad y el del empobrecimiento general de la enseñanza. Y en esa dirección, creo que hay que repensar también la relación con la evaluación, porque es necesario dar cuenta de lo que enseñamos y de lo aprenden los chicos. Eso no quiere decir sumarse al pedido de solución mágica por la evaluación estandarizada, sino que implica estar dispuestos a ver, con honestidad y confianza, qué estamos produciendo en nuestros estudiantes. No hay manera de revisar la cuestión de la desigualdad o de la pobreza de la enseñanza si no miramos en conjunto al sistema; no alcanzan las miradas micro, ni las perspectivas individuales. Los profesores que mencioné al comienzo del artículo que enseñan Literatura y prácticas del lenguaje en 4to año toman pruebas y aprueban a sus alumnos, y sus notas nos dicen poco sobre lo que están enseñando y lo que aprenden los chicos. Por eso, habrá que diseñar otros instrumentos, más justos, más responsables, más adecuados a nuestro contexto, pero que propongan alguna vara común, y que nos permitan enriquecer el debate público con datos concretos y comparables sobre nuestras escuelas. Sin esos datos, nos perdemos en la anécdota y en las justificaciones individuales, y nos quedamos en posiciones que reproducen los problemas existentes en las escuelas.

1. Es interesante recordar que exposición tiene que ver etimológicamente con salirse de la posición propia, con exponerse a otros, con interactuar.

* Publicado en Revista “Canto maestro”, de CTERA, N° 18: “Evaluación del Sistema Educativo”, setiembre 2011.

Consolidando la construcción curricular para la secundaria orientada

Así como en el año 2007 comienza un proceso de homologación curricular en la Educación Técnica Profesional para todas las tecnicaturas de nivel secundario, en el año 2009 la resolución 84/09 del Consejo Federal determina acordar en un plazo de dos años, los Marcos de Referencia para cada una de las orientaciones de la Educación Secundaria Orientada. Se trata de acuerdos claves para gestionar la unidad nacional en un contexto de variados procesos y normativas curriculares jurisdiccionales vigentes en el nivel secundario.

Es así que, entre agosto y octubre de este año, el Consejo Federal de Educación ha aprobado los Marcos de Referencia para los bachilleratos orientados del nivel secundario. Las ocho orientaciones ya acordadas son: Arte, Ciencias Sociales, Lenguas, Educación Física, Economía y Administración, Ciencias Naturales, Comunicación y Turismo. Esta importante de construcción colectiva en la definición federal de “acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales”, según lo prevé el artículo 16 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Hay que remarcar que este proceso se realizó cumpliendo con la Resolución N° 84/09 del Consejo Federal de Educación, en cuanto al plazo estipulado de dos años para cumplir con la aprobación de los acuerdos federales.

A partir de esta sanción, contamos con instrumentos que propiciarán una mayor uniformidad y homogeneización de los contenidos curriculares, de los formatos institucionales y de las titulaciones otorgadas por todas las escuelas del nivel secundario de nuestro país, más allá de la jurisdicción que emita el título. Analizaremos brevemente las características y particularidades de cada una de estas orientaciones.

Los ocho ya aprobados ...

Comenzamos con el Marco de Referencia de **Arte**, cuya orientación aborda las Ar-

tes Visuales, Música, Danza y Teatro. La primera precisión importante es que para las definiciones curriculares se debe construir un corpus de saberes disciplinares, contextualizado, estratégico, constitutivo del campo, que atienda a las características de los sujetos destinatarios de la enseñanza, del arte en la contemporaneidad y del nivel Secundario. Teniendo en cuenta la especificidad de este campo, se desarrollan las tres opciones de oferta: Secundaria en Arte, Secundaria con Especialidad y Secundaria Artístico-Técnica. Los ejes o conceptos centrales que sustentan esta orientación son: el arte como conocimiento, arte y trabajo, arte y tecnología, arte y continuidad de estudios. Como se sostiene en la introducción, “la producción artística [...], contribuye a la elaboración y comprensión de saberes significativos de un contexto socio - histórico determinado y a la apropiación de significados y valores culturales. Ella nos interpela como ciudadanos, sujetos de derecho y como protagonistas de nuestra historia y vida social”.

En cuanto al Marco para la orientación en **Ciencias Sociales/Ciencias Sociales y Humanidades**, su objetivo primordial es ampliar y problematizar los conocimientos sobre aspectos sociales, políticos, económicos y ambientales de diferentes sociedades del pasado y el presente. Tanto la Historia, la Geografía como la Sociología, la Antropología, la Economía, la Psicología, la Filosofía y otras disciplinas pertenecientes al campo de las Ciencias Sociales y de las Humanidades, aportan, cada una desde su especificidad, a la problematización del conocimiento de las sociedades.

Esta propuesta formativa propiciará el análisis y las explicaciones multicausales de procesos, acontecimientos y problemáticas sociales. En las disciplinas que conforman el campo de las Ciencias Sociales y Humanidades existe además una peculiaridad, que consiste en la imbricación entre objeto de estudio y sujeto que estudia: hombres y mujeres formados en la investigación social, estudian la vida de hombres y mujeres en sociedad. La orientación formará, por tanto, desde una

perspectiva que permita reflexionar sobre objetividad, subjetividad, neutralidad, relativismo y etnocentrismo del conocimiento.

Profundiza y amplía los conceptos y categorías de análisis sobre las sociedades, los territorios, las culturas y las representaciones éticas y morales, así como la producción de miradas críticas acerca de las formas de construcción del conocimiento humanístico y social.

El Marco de Referencia de la orientación en **Lenguas**, en tanto, surge como respuesta a la necesidad de construir un espacio que permita a los jóvenes, a través del estudio de diferentes lenguas, sensibilizarse hacia los diversos modos de expresión, conocimiento y relación de las sociedades humanas, ampliando y profundizando la reflexión sobre el lenguaje en tanto objeto complejo y multidimensional. Al mismo tiempo, proporcionará condiciones para profundizar el estudio y el uso creativo de la propia lengua, para conocer y aprender otras lenguas, y para abordar distintas facetas de los fenómenos lingüísticos y culturales desde una perspectiva sociocultural. Además, el conocimiento de los factores que intervienen en el funcionamiento del lenguaje y las lenguas —que es de orden metalingüístico—, contribuirá a consolidar en los jóvenes su desarrollo cognitivo y su pensamiento crítico. La orientación no define a priori un conjunto determinado de lenguas (extranjeras, de señas, clásicas, originarias, regionales, de herencia), sino que propone examinar en cada contexto jurisdiccional o institucional el modo en que las distintas lenguas susceptibles de ingresar en el espacio escolar pueden ser incorporadas a la enseñanza; y permite, además, valorizar los conocimientos y experiencias lingüísticos y culturales que los jóvenes traen consigo, despertar o alentar vocaciones y descubrir distintos modos de expresión y de crecimiento personal y profesional.

Otro de los Marcos de Referencia aprobados recientemente es el de la orientación en **Educación Física**, que se centra en que los estudiantes puedan acceder a las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas que se derivan de las configuraciones propias del campo disciplinar: la gimnasia y el movimiento expresivo, el deporte y sus diversas manifestaciones, el juego y la recreación, y las actividades en ambientes naturales y otros. Centra su atención en la democratización del acceso a esas prácticas que conforman la cultura corporal en un contexto sociohistórico determinado.

Esta orientación se construirá en torno a tres núcleos. El primero consiste en garantizar que la orientación ofrezca a los estudiantes variadas prácticas que podrán surgir de la propuesta institucional, de la indagación y experiencia de los propios estudiantes, y/o de la construcción conjunta entre docentes y estudiantes. El segundo, focaliza en la apropiación de los conceptos del campo disciplinar por parte de los estudiantes, para que en base a ella estos puedan fundamentar, analizar y resignificar las prácticas antedichas. El tercer y último posibilitará a los estudiantes la aproximación e indagación sobre las prácticas sociocomunitarias y sobre las estrategias y formatos apropiados para la gestión de las mismas, considerando diferentes destinatarios; también abordará nuevas prácticas que promuevan un estilo de vida saludable que integren la recreación activa, la interacción equilibrada y respetuosa con el ambiente y el uso creativo del tiempo libre.

Para la orientación en **Economía y Administración**, el Marco de Referencia aprobado pretende enfatizar el carácter social de los recortes disciplinares incluidos en sus planes de estudio, con el objetivo de lograr un abordaje de los fenómenos económicos y organizacionales a partir de la comprensión de que éstos se encuentran interrelacionados con distintas dimensiones —política, social, cultural— de la realidad, así como con los posicionamientos éticos de los actores sociales involucrados. Esto permite explicar la multicausalidad de los fenómenos que estudia.

La orientación pretende ofrecer un conjunto de saberes que apunte a la integración de campos de conocimiento, a fin de contribuir a la comprensión de los diversos fenómenos socioeconómicos en su complejidad. Se proponen como campos del saber constitutivos de esta orientación: la Economía, la Administración, la Contabilidad y el Derecho. En cuanto a los procesos económicos, se pretende enfatizar el arraigo social que poseen, incluyendo en su estudio las diversas dimensiones de la vida social en que se inscriben, diferenciando los niveles micro y macroeconómicos, para luego vincularlos con la política económica, visualizando y ponderando su impacto social. En torno a las nociones de Administración, se propone un abordaje desde la complejidad, que proporcione una aproximación al entramado instrumental que atraviesa la dinámica organizacional, desde una perspectiva que enfatice la reflexión ética sobre los principios y los procesos organizacionales y el impacto de su accionar sobre la sociedad y el ambiente. Se propone, además, el conocimiento

del proceso de elaboración y análisis de la información contable para la toma de decisiones organizacionales, para los organismos del Estado y los agentes sociales implicados.

Por su parte, el Marco de Referencia elaborado para la orientación en **Ciencias Naturales** postula que los estudiantes deben poder acceder a la cultura científica, que es indispensable para la construcción de la ciudadanía. Además, deberá asegurar que los estudiantes logren ampliar y profundizar la alfabetización científica ya iniciada, de forma que les permita implicarse en cuestiones vinculadas con la ciencia y la tecnología, asumiendo una actitud crítica y propositiva; tomar decisiones informadas y autónomas haciendo uso de sus conocimientos de ciencia y acerca de la ciencia e interactuar con los fenómenos naturales para comprender la complejidad de su funcionamiento; comunicarse e interactuar con científicos y tecnólogos en acciones de difusión y divulgación de las ciencias y de aproximación a la investigación, a la producción industrial y a las aplicaciones tecnológicas; lograr un mayor bagaje de saberes específicos relativos al área de las Ciencias Naturales para continuar estudios superiores vinculados con las disciplinas que lo constituyen. La enseñanza en la orientación de Ciencias Naturales procura acercarse a los problemas científicos de actualidad con relevancia social, así como a las metodologías científicas implicadas.

En relación con el Marco de Referencia de la orientación en **Comunicación**, se afirma que la misma permitirá crear un lugar donde enseñar y aprender temáticas vinculadas, por un lado, a la comunicación en general y a los medios en particular y, por el otro, a las características fundamentales de la comunicación interpersonal, intercultural, comunitaria e institucional; lo que no excluye las políticas culturales, el estudio de las dinámicas de poder alrededor de los medios y la historia cultural. Los procesos comunicacionales atraviesan desde los aspectos cotidianos hasta el ejercicio del poder en todas sus dimensiones. Los medios de comunicación constituyen hoy una dimensión central de la experiencia humana y son actores fundamentales en la disputa por la construcción del sentido. El estudio de los medios y

sus implicaciones para la sociedad y la cultura, posibilita un acercamiento no sólo a entender el mundo actual sino también a pensar formas posibles para su transformación, considerando principalmente a aquellos sectores de la población que no ven representada su realidad en los medios y en los discursos hegemónicos.

Finalmente, la orientación en **Turismo**, aprobada por la Resolución N° 156/2011 del CFE, ofrece a los estudiantes el desarrollo de saberes vinculados al reconocimiento del potencial turístico de nuestro país, y a la puesta en valor de su contribución al desarrollo de regiones y comunidades. En la formación se propicia que los estudiantes adquieran saberes y capacidades tendientes a fortalecer el compromiso de los turistas y los actores de las comunidades anfitrionas en los procesos de prestación de los servicios y en la protección de los recursos naturales y culturales asociados a la actividad, a partir de la implementación de campañas de sensibilización, concientización y difusión turística, y el diseño de material asociado. Para su estudio, se nutre de múltiples disciplinas, recurriendo a fundamentos vertidos por la geografía, la economía, la antropología, la ecología, la historia, el arte, la sociología, la psicología y el derecho, entre otras. En consecuencia, su abordaje multidisciplinario favorece al desarrollo personal y la formación integral de los estudiantes vinculados a la orientación.

Para finalizar, cabe resaltar que además de estas ocho orientaciones relatadas, han sido aprobados para la discusión federal los documentos relativos a las orientaciones de Agro e Informática y que se espera prontamente su tratamiento en las instancias de debate para lograr su sanción definitiva.

A partir del trabajo de construcción curricular e institucional iniciado en la provincia de Buenos Aires en 2005 -que fuera insumo para los Marcos de Referencia a nivel nacional-, el año pasado se implementaron dos nuevas orientaciones para secundaria: Educación Física y Lenguas Extranjeras. Secundaria en el Bicentenario entrevistó a sus referentes, para indagar en las particularidades de estas experiencias.

“La Educación Física no está escindida del análisis de la sociedad en la que vivimos”

Así lo señaló Lilita Mosquera, coordinadora de la Orientación en Educación Física de la provincia de Buenos Aires

¿Cuál es el sentido de la nueva orientación en educación física?

La orientación en educación física la pensamos un poco a partir del reclamo de algunos jóvenes que estaban interesados y que la única posibilidad que tenían era la escuela privada, porque había algunos antecedentes con escuelas deportivas que estaban fuertemente vinculadas a clubes de fútbol.

La idea es desplegar todo el abanico de posibilidades que tiene la educación física como agente, como medio para desarrollar lo corporal y motriz, y no restringirlo exclusivamente a lo deportivo. Las grandes configuraciones de la educación física han sido la gimnasia, los juegos, los deportes, las actividades en un ambiente natural... y sobre estas especialidades nosotros queremos trabajar. También en función del relevamiento que hicimos sobre los intereses.

La propuesta propone superar la transmisión hegemónica de la realización del deporte actual como está planteada en las instituciones deportivas, para pensar cómo se da en lo popular, en las culturas. ¿Cómo se juega al fútbol? En el potrero, el barrio, entonces adoptamos el concepto de práctica deportiva, práctica gimnástica. Partimos de lo que los chicos hacen habitualmente en sus lugares de origen y desde ahí vamos incluyendo aquel contenido más especializado, que se da en los juegos olímpicos, en los torneos de gran nivel.

A través de distintas materias, el chico analiza cómo es su corporalidad, la de los otros y cómo se da en la sociedad. En el quinto año ve la educación física en relación a la cultura de lo corporal y lo deportivo, analiza situaciones concretas de la cultura vinculadas con estos temas y sobre sexto año va indagando en su propia comunidad. En este año es cuando hace intervención de tipo comunitaria en el campo de la educación inclusiva. Van aumentando las materias especializadas de cuarto a sexto año: Educación Física y Corporeidad y Prácticas Deportivas y Atlético en cuarto año, en quinto se suman más y tienen Gimnásticas y Expresivas, Deportivas, Acuáticas (natación) y Corporales en el ambiente natural, salen a hacer actividades como por ejemplo el campamento. Y en sexto año tienen Educación Física y Comunidad, donde empiezan a hacer intervenciones comunitarias, para cerrar con Diseño y Gestión de Proyectos, donde arman su propio proyecto de intervención comunitaria y salen a dar actividades de animación sociocultural con los chicos de los barrios, de instituciones intermedias, etc.

Digamos que la formación les da también herramientas para actuar no sólo desde las prácticas sino como agentes de intervención.

En las representaciones sobre la educación física hay algunos supuestos de que la materia es exclusivamente de práctica y no es así, no está escindida del pensamiento y de poder analizar a la sociedad donde vivimos. Entra en juego a través de lo corporal y lo motor pero pudiendo tomar referencia de lo que está ocurriendo en la comunidad, en la cultura, política y económicamente. Porque cuando hablamos de deporte, de gimnasia, también estamos hablando de intereses económicos, de situaciones políticas, de cuestiones sociales que atraviesan a este fenómeno cultural y eso también se analiza en la escuela. Además, estudian Psicología y Sociología, que no son materias comunes para la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires, y sin embargo optamos por incluirlas porque consideramos que para poder hacer un desarrollo de lo corporal y lo motor, un aprendizaje concreto, es necesario tener estos conocimientos.

¿Cómo manejan el equilibrio entre lo competitivo y lo formativo?

Tenemos que incluir a todos, entonces privilegiamos la participación por sobre la selección o por sobre el rendimiento. La propuesta del docente, desde la construcción del juego deportivo, gimnástico o del campamento, parte de lo que los chicos son capaces de poner en juego. Y a partir de eso construimos nuevos saberes, pero tenemos que modificar la regla, constituir grupos de diferentes maneras, para poder darles participación a todos; algo que siempre digo es que tienen derecho a aprender en educación física y a tener éxito. Para eso, necesitamos que todos puedan jugar, participar de la clase en igualdad, y para eso los estudiantes son los que se encargan de modificar las reglas, las condiciones, de manera que sin dejar de trabajar el deporte, la gimnasia, o los juegos, todos tengan oportunidades.

Desde esta mirada, ¿Cómo trabajan, desde la escuela pública para todos, la fantasía depositada en el éxito en el deporte?

No me gustaría ponerlo en términos de contrapunto. Si bien es cierto que nosotros privilegiamos la perspectiva que acabamos de explicar, estamos convencidos de acompañar y proyectar a aquellos jóvenes que sí tengan alguna vocación deportiva y condiciones, aunque no es el objetivo de la escuela trabajar sobre ese supuesto. El objetivo es trabajar sobre el aprendizaje de todos y poder ponernos de acuerdo, lo que tiene mucho que ver con la formación ciudadana, con la formación política y sobre todo pensar de qué manera jugamos a este juego. Queremos que los alumnos se apropien del deporte, el juego, la gimnasia, no sólo por un tiempo o para salvarse, todos podemos hacer deportes durante toda la vida. Seguramente esas prácticas corporales y motrices irán cambiando a medida que la vida transcurre, pero esto también lo vemos y analizamos en la orientación.

¿Cómo se cruza esto con la cuestión del género?

Históricamente la educación física ha sido dividida por sexo; en cambio, una de las características que tiene esta orientación es que las clases son mixtas. En este momento estamos analizando la evolución; y la verdad es son más las sorpresas positivas que las dificultades, porque los chicos se ponen muy bien al trabajar con el otro. Por supuesto, todo lleva un tiempo, al comienzo hubo ciertas dificultades, pero en un par de meses se adaptaron y ahora no entienden por qué la educación física se hacía separada por sexos. Hay fútbol mixto, con igualdad de condiciones, pero también respetando la diversidad y particularidad de los sexos. Respetar esa diversidad es una manera de hacer la integración.

Ya llevamos dos años de implementación, en este momento tenemos 53 escuelas funcionando, y no hemos tenido dificultad en ninguna de ellas.

¿Cómo es la distribución geográfica de las escuelas de la orientación en la provincia? ¿Hay de gestión privada y estatal?

Son 53 escuelas, de las cuales 7 son de gestión privada, el resto estatal; y están distribuidas en todas las regiones de la provincia de Buenos Aires, aunque hay un poco más en el conurbano.

¿Cómo es el proceso de implementación?

La escuela hace un relevamiento comunitario para evaluar si esta orientación tiene sentido o si hay una demanda de los chicos. Y de esta situación nace un proyecto donde se evalúa, entre otras cosas, qué posibilidades tienen de infraestructura (pileta cubierta, gimnasio cubierto, etc.). Porque en la materia Educación Física, cuando llueve habitualmente se suspende la clase, pero en la orientación tenemos que garantizar que las clases se den, porque son muchas horas. Entonces, las escuelas hacen convenios con clubes, con municipios... son variadas las posibilidades de intervención de la comunidad para ayudar a que la institución tenga esta orientación. Una vez que presentan el proyecto, la provincia hace un estudio y avala si está todo en regla, y la sustentabilidad para que pueda funcionar la orientación en la escuela con la continuidad que esto requiere.

En realidad, había una previsión de implementar la orientación en 30 escuelas en tres años; y nos desbordo, estamos en el segundo año, tenemos 53 y para el año que viene hay pedidos de 20 más. Realmente es muy convocante y una de sus características fundamentales es que retiene matrícula.

“Trabajamos desde la interculturalidad”

Gustavo Paz, coordinador de la orientación en Lenguas Extranjeras hizo hincapié en este concepto distintivo.

¿Cuál es el sentido de esta nueva orientación?

Esta nueva orientación surge a partir de la necesidad de llevar las lenguas extranjeras a la escuela pública, de manera integral. Básicamente, a diferencia de las escuelas bilingües, lo que buscamos es la interculturalidad, trabajar a partir de la integración de las diferentes lenguas, no cada una de ellas por separado. Lo hacemos a través de la materia Estudios Interculturales en Inglés, que es el eje de la orientación, y que nos

permite ver que todas las culturas pueden ser diferentes y no hay una mejor que la otra. Se parte de la idea de ciudadanía, de la manera en que se la trabaja en Prácticas de Lenguaje, en castellano; y después, se establece una comparación con las diferentes culturas, de las otras lenguas.

La materia Estudios Interculturales en Inglés tiene dos ejes: uno es la interculturalidad entre las lenguas, ya sea portugués e inglés (que son obligatorios), francés o italiano (que son optativos); el otro, la interdisciplinariedad a partir del trabajo con contenidos que los alumnos ven en otras materias. Este último es un enfoque que se llama AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera), que se utilizó para todas las escuelas (no importa la orientación) en el ciclo superior, en el diseño en Inglés.

¿Qué cambios cualitativos genera este nuevo concepto?

En realidad, estamos en el 2º año de implementación, recién el año que viene vamos a tener los primeros graduados. Pero lo que se ve hasta ahora es un compromiso mayor en los que adoptan esta orientación, profesores, directivos, alumnos... Al ser una opción nueva, lo que vemos es que crea un ámbito de pertenecía, y mayor retención de la matrícula.

¿Qué implicancias tiene hoy por hoy que los chicos de las escuelas públicas de Buenos Aires tengan materias con esta orientación específica?

Es totalmente innovador y es un hito. Antes, el que quería aprender inglés iba a un instituto o escuela particular, porque estaba el mito de que en la escuela pública no se aprendía nada. Esto es lo que estamos tratando de desmitificar y no sólo lo hacemos en inglés, sino en otras lenguas. Es una oportunidad.

Por otra parte, merece ser resaltado que en la orientación, las escuelas realizan proyectos comunes con establecimientos educativos del exterior, de habla inglesa, con los cuales intercambian información, comparan estrategias que se están utilizando...

¿Hay convenios de homologación?

No, porque no estamos buscando alumnos bilingües, sino que tengan una mirada plurilingüe e intercultural. Pero lo que sí tenemos son ocho proyectos que estamos armando con el Consejo Británico, con escuelas de la provincia conectadas con otras del Reino Unido. Tenemos un proyecto que se llama "Ríos del Mundo", que es el segundo año en que se realiza, por medio del cual los alumnos trabajan durante un año sobre la importancia de su propio río. En el primer año, por ejemplo, los de Inglaterra

hablan sobre el Tamesis, hacen una exposición artística mostrando qué significa para ellos...; y en el segundo año es al revés, nuestros alumnos tienen que escribir sobre el Tamesis y los de Inglaterra sobre nuestros ríos. Después tenemos otro proyecto que se llama "Conectando Aulas", que trabaja con ocho "escuelas hermanas" argentinas e inglesas: se presentan, cuentan cuáles son sus hábitos, y se mandan cartas y postales por correo (no por emails porque interesa que el chico reciba la carta). Por ejemplo, los chicos de la provincia están trabajando sobre nuestras comidas típicas, la ruta del vino, la historia del mate, el tango... Se hace el material y se manda a la escuela de Inglaterra, los chicos ingleses comentan sobre lo que les enviaron y se hace un intercambio. Hoy tenemos tres escuelas que comenzaron el año pasado y cinco de este año, más las que trabajan "Ríos del Mundo", de modo que la gran mayoría de las escuelas que tenemos hoy en día en la orientación ya está enmarcada en algún proyecto.

¿Qué cantidad de escuelas tiene hoy la orientación?

En desarrollo tenemos 18 escuelas; y otras 5 van a tomar la orientación para el año que viene, ya están trabajando con nosotros para preparar la implementación.

¿Son escuelas que ya tenían una historia previa relacionada con las lenguas extranjeras?

Tenemos dos orígenes, el primero tiene que ver con legitimizar alguna historia previa, escuelas que por ahí cuando se sacó el francés lo siguieron dando; o que estaban dando italiano extracurricularmente; y entonces lo que se hizo fue respetar la historia de esas escuelas, convocarlas y tener un plan que las unificara, con una orientación que las abarcara. El otro origen, que constituye el 60 por ciento, son escuelas a las que se le ocurrió que podía ser bueno adoptar esta orientación, empezaron a hacer una encuesta en la comunidad, advirtieron una buena receptividad, y tomaron la decisión.

¿Cómo es la distribución geográfica? ¿Hay algún tipo de tendencia en cuanto a la segmentación social?

Tenemos prácticamente repartidas en todas las regiones. Solamente en uno de los distritos que hay tres escuelas, en los otros no más de dos. Hasta este año eran todas escuelas públicas de gestión estatal y el año que viene van a comenzar las primeras de gestión privada. En realidad, hasta ahora se dio más en las áreas donde no hay escuelas bilingües y ese tipo de propuestas; por lo cual en realidad están en zonas más desfavorables.

Por Gabriela De Año, Patricia Lence y Paula Linietsky
Integrantes del Equipo de Explora

Se sumaron a la oferta inicial las propuestas de Educación, Identidad y Memoria, Trabajo Decente, Matemática y Función Tutorial

Hasta el 2010, desde el programa multimedial de formación virtual continua “Explora, las Ciencias en el Mundo contemporáneo”, ofrecimos cursos para profesores de escuelas secundarias de las áreas de ciencias sociales y ciencias naturales. Tras esa exitosa experiencia inicial, en la que participaron más de 5000 docentes de 15 provincias, decidimos ampliar la oferta incorporando una propuesta específica para docentes de matemática (ver entrevista a Ana Lía Crippa) y temáticas transversales como “Función Tutorial”, “Trabajo Decente” y “Educación, Memoria e Identidad”.

Los cursos de Explora¹ se inscriben en una nueva línea de formación virtual que más que el trayecto individual de cada participante alientan el trabajo colaborativo e institucional a través de las participaciones en foros de debate y de la elaboración de actividades grupales. Los tutores asumen en esta propuesta una tarea docente de acompañamiento; siendo cada uno especialista en las disciplinas, se constituyen en un pilar central del desarrollo de cada curso.

Un marco interesante desde el cual abordar estas temáticas es la Resolución del Consejo Federal de Educación 93/09 que propone “(...) *propuestas de enseñanza variadas, en las que el aprendizaje se produzca en distintos espacios y tiempos, con diversos temas y abordajes donde los estudiantes participen de la experiencia escolar con nuevos sentidos, con otras formas, con esfuerzo y creatividad. (...) se deben incorporar a la propuesta educativa instancias de atención a situaciones y momentos particulares que marcan los recorridos de los estudiantes y demandan un trabajo específico por parte de los equipos de enseñanza. Estas instancias pueden incluir (...) espacios de aprendizaje que conecten la escuela con el mundo social, cultural y productivo*”.²

A través de esta Resolución la escuela puede abrirse a distintas posibilidades de prácticas en la institución educativa donde los jóvenes están realizando su recorrido escolar, con otras instituciones escolares, con organizaciones sociales, cooperativas, organizaciones públicas o privadas, etc., para generar actividades que enriquezcan las propuestas formativas de la escuela secundaria.

El número de docentes que han transitado por Explora alcanza los 14000. Quince provincias están ofreciendo cursos virtuales a docentes de localidades distantes de sus jurisdicciones. De esta forma se instala la posibilidad de brindar formación docente continua gratuita, de alto nivel académico, cuyo eje de trabajo está centrado en la enseñanza para todos y todas los/las docentes y no docente del país.

Explora Educación, Identidad y Memoria

Explora Educación, Identidad y Memoria es una propuesta realizada en forma conjunta entre la Asociación Civil Abuelas de Plaza de Mayo y el Ministerio de Educación Nacional.

Las personas construimos nuestra Identidad a través de la memoria. Lo que recordamos, y también lo que olvidamos, forma parte de nuestras historias de vida. El conocimiento y la aceptación de nuestro propio pasado nos permite asumir las palabras que hemos dicho, las acciones que hemos realizado, sus consecuencias y, en general, lo que uno ya ha construido de uno mismo. Pero considerar la Memoria a nivel social no es sólo recordar, es analizar qué y cómo se recuerda, como así también, la manera en que el pasado actúa en el presente y cómo ese presente “habla acerca del pasado”.

Esta propuesta de formación docente virtual, sumada a los materiales elaborados sobre la temática utilizados en esta instancia de formación, propone contribuir y/o abrir un espacio de diálogo y de reflexión sobre nuestra sociedad, nuestra historia

reciente y nuestros derechos. De esta manera, nos proponemos contribuir con un camino que muchos docentes ya han emprendido con convicción democrática y con aquellos que se acerquen por primera vez a abordar desde las aulas el tema de los Derechos Humanos y el Derecho a la Identidad.

Cada docente se sintió movilizado a partir de las propuestas del curso y un interesante resultado fue cómo a partir del trabajo colaborativo en los espacios de foro fueron reflexionando sobre sus propias prácticas, incorporando nuevos materiales de trabajo y repensando el lugar de sus experiencias individuales y locales.

En la perspectiva histórico-política de la memoria colectiva, el Estado y la sociedad en su conjunto deben asumir la responsabilidad por la búsqueda de la verdad y la Justicia y ofrecer claridad y firmeza frente a las violaciones contra los Derechos Humanos. En este sentido, los docentes que participaron de esta experiencia asumieron una vez más la importancia y la obligación de transmitir valores relacionados con la libertad, la justicia y la memoria.

Explora “Construir futuro con trabajo decente”

Desde Explora “Construir futuro con trabajo decente”, proponemos incluir en el ámbito de las escuelas propuestas de enseñanza y contenidos actualizados que permitan abrir la reflexión sobre los Principios y Derechos Fundamentales en el Trabajo, y en ese marco el concepto de Trabajo Decente.

Presentamos estas temáticas con el propósito de abrir espacios de debate que reconozcan la posibilidad de restaurar el trabajo decente, entendido como un empleo relativamente seguro en cuanto a duración, firmemente encuadrado por el derecho del trabajo y protegido por la seguridad social, y de incorporar los contenidos en la currícula de las escuelas secundarias y en los institutos de formación docente y de formación profesional.

En la primera experiencia que realizamos en el 2011 tomamos tres ejes que enmarcaron el trabajo de cada módulo. El primero referido a abordar la enseñanza de aspectos conceptuales relativos al trabajo decente y al diálogo social; el segundo retomando las problemáticas del trabajo infantil; y el tercero centrado en la igualdad de oportunidades.

Las actividades que se desarrollan en cada uno de los ejes se vinculan con la práctica docente, ya que el objetivo es que a partir del curso los/las docentes puedan plantear abordajes didácticos e institucionales que permitan articulaciones

posibles con un tema fundamental como es el de los Derechos en el Trabajo y el Trabajo Decente.

Las propuestas de actividades permiten que los/las docentes a través de distintos materiales (cuadernillos, cortos, películas, etc.) elaboren estrategias para implementar con sus alumnos/as en la institución escolar. Esas actividades se comparten en los foros virtuales, generando un intercambio de miradas que enriquece la participación de cada uno/a de los/as docentes.

El último año de la escuela secundaria es un tiempo de transición que transcurre entre el mundo escolar y las expectativas depositadas en el mundo de los estudios superiores y/ o del trabajo. Muchos/as jóvenes optan por estudiar, otros por trabajar y algunos por ambas cosas. Por esto la institución escolar debe formar a los/as jóvenes como ciudadanos/as capaces de conocer y defender sus derechos y además operar como orientadora y nexo entre los/las jóvenes y las distintas posibilidades a las que deberán enfrentarse luego de finalizada la escuela secundaria.

Explora “Construir futuro con trabajo decente” es una propuesta para que los distintos actores institucionales tematicen respecto de los escenarios en los cuales los/las jóvenes podrían insertarse en el mundo del trabajo. A través del programa se propicia la reflexión sobre los derechos básicos del trabajador, la igualdad de oportunidades, la discriminación por cuestiones de género, de etnia, de clase social y por capacidades diferentes, y el trabajo infantil; temáticas cuyo abordaje posibilitará que los jóvenes conozcan sus derechos y puedan ejercer plenamente su condición de ciudadanos en el ámbito laboral y/o en la continuación de los estudios.

Explora Matemática. “Razones y verdades en Matemática”

Hoy la sociedad reclama cada vez más a todo ciudadano, una formación que le permita enfrentarse a situaciones de diferente índole tomando decisiones en forma autónoma, encontrando una respuesta y teniendo algún control sobre la misma. En la mayoría de los casos, se le plantean problemas que implican encontrar respuestas nuevas a preguntas también nuevas.

En muchas escuelas, y para muchos jóvenes y adultos, la matemática se ve como un conjunto de técnicas, que se aprenden como parte necesaria e inevitable de la escolaridad obligatoria, pero de cuyas razones de ser se sabe poco. Es más, este

conjunto a veces resulta limitado a un recorte de los conocimientos sistematizados en la Grecia Clásica y, salvo las vinculaciones con los avances tecnológicos, pareciera que no hay “nueva” matemática.

Para que hoy la enseñanza pueda contribuir a la formación integral de los jóvenes, se hace necesario volver a revisar los vínculos entre matemática y verdad, y reflexionar acerca del modo en que la racionalidad particular de la matemática vive, y podría vivir, en las aulas de la escuela secundaria. Cuando desde la escuela se asume que los saberes a enseñar no pueden abordarse independiente de las razones que justifican su existencia y desarrollo, es posible organizar recorridos de estudio que promuevan una mayor construcción de sentido por parte de los alumnos y en los que las prácticas en el aula se acerquen más a situaciones de producción y validación de conocimientos.

La presente propuesta pretende que los participantes vuelvan a mirar a la matemática como ciencia, a sus fundamentos, a sus formas de razonar como así también a los procesos históricos y actuales con lo que se ha construido y se construye conocimiento matemático.

A través de distintas actividades y materiales se pondrá en discusión cuestiones como las siguientes:

¿Qué diferencia a la matemática de las otras ciencias cuando se habla de lo que se considera válido?

¿Es posible en Matemática validar todo lo que se produce?

Estos, y otros interrogantes organizan distintos recorridos de lectura y debate que pretenden contribuir a la generación de espacios de intercambio y producción entre colegas, que podrán impactar de distinto modo en el trabajo con sus alumnos y alumnas.

Los temas que se desarrollan pueden aportar elementos para enriquecer las propuestas de trabajo en el aula, o en espacios de articulación entre áreas de los que participen distintos profesores. Interrogarse por los alcances de “la verdad” en los distintos campos del conocimiento, y por los modos en los que éste avanza para las distintas disciplinas, resulta convocante tanto para los adultos como para los jóvenes y sumamente fértil para la formación de los estudiantes.

La función tutorial

El desafío que genera la obligatoriedad del nivel secundario, establecida por la Ley, requiere de la implementación de alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes a fin de fortalecer su proceso educativo individual y/o grupal.

A través del Programa Explora, La Función tutorial en la escuela secundaria proponemos reflexionar sobre las distintas posibilidades de ejercer esta tarea en la escuela.

El curso está vinculado con el “Trayecto de Directores” y el “Trayecto de Formación de Tutores y Facilitadores Pedagógicos de Escuela Secundaria”, que vienen desarrollándose en las distintas provincias. Este último comparte con este curso los fundamentos principales acerca de la función tutorial.

El programa está estructurado en cuatro clases obligatorias que abordan distintas temáticas: la primera, referida al derecho a la educación en el marco de los Planes de Mejora, la segunda presenta la función tutorial como proyecto institucional, la tercera se centra en los primeros años y en el ciclo orientado de la escuela secundaria y la cuarta presenta los aportes de la tutoría a la convivencia escolar. Estas clases son acompañadas por otras optativas vinculadas con diversos temas como sexualidad, trabajo y prevención del consumo problemático de drogas.

Desde este enfoque, la función tutorial supone la generación de estrategias pedagógicas y de un espacio articulado entre los diferentes actores institucionales, que promueva el trabajo con los alumnos con el fin de asegurar y enriquecer su escolaridad, contribuyendo de este modo a garantizar sus derechos.

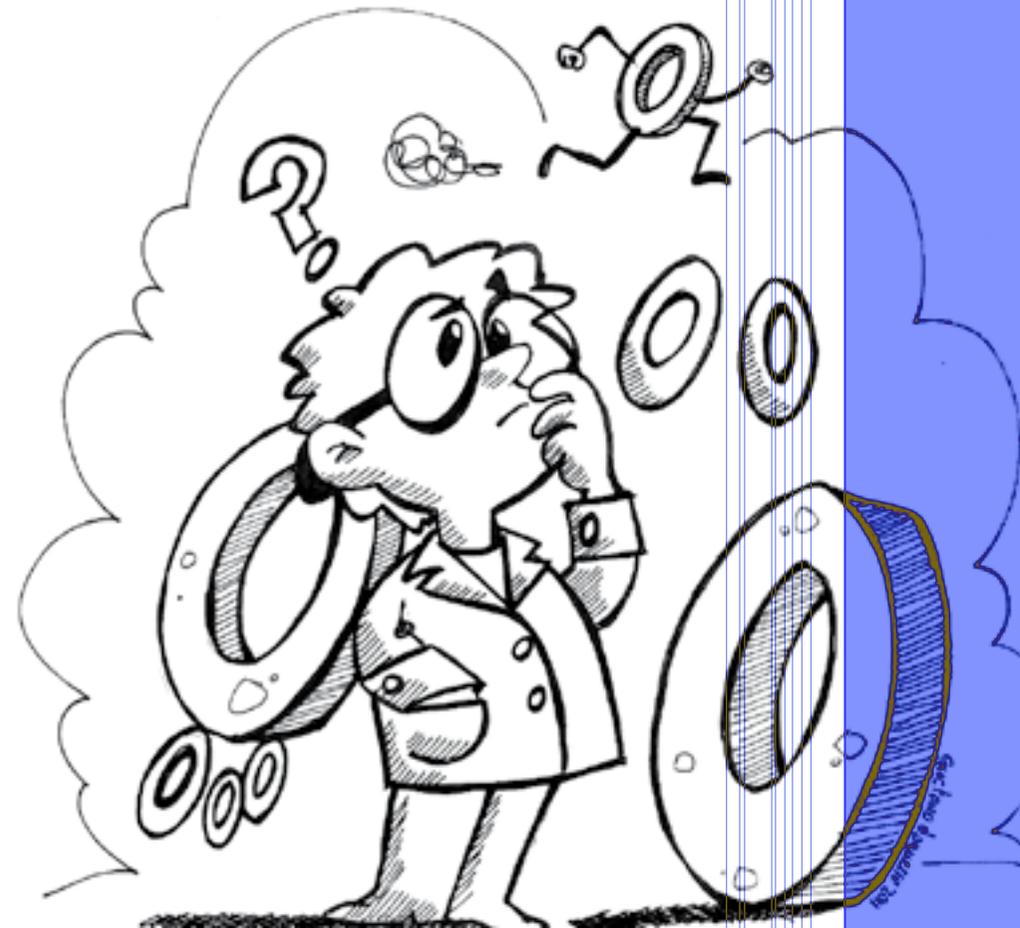
Pese a que las tutorías no constituyen una novedad en el sistema, en los últimos tiempos han tomado una especial relevancia, a raíz de las condiciones actuales en que adolescentes, jóvenes y adultos transitan su escolaridad secundaria. Ello requiere repensar la función tutorial como parte de los proyectos institucionales que las escuelas diseñan para fortalecer las trayectorias escolares de los estudiantes, favorecer la reinserción escolar y la promoción de la terminalidad. En ese sentido es que trabaja Explora.

Comentarios de docentes que participaron de los cursos

Edda de Tucumán: Es indispensable formar en nuestros alumnos la conciencia de sus derechos, que descubran el valor del trabajo y la dignidad que le asiste al trabajador, ellos deben estar preparados para que al finalizar sus estudios, puedan insertarse en el mercado laboral, y en el caso que el derecho a un trabajo decente no se respete, puedan arbitrar las medidas para su protección.

Carla de Catamarca: Abordar el tema del trabajo decente -la seguridad, la equidad y tantos conceptos inmersos en el material propuesto- en la escuela, resulta relevante desde la consideración de la institución escolar como un espacio social de construcción de significados. En ese sentido, llevar a nuestros alumnos a reflexionar sobre esa dimensión, podría de alguna manera resignificar también el rol de la escuela como factor de movilidad y al docente como agente de cambio.

Nery de Córdoba: Fue un excelente ejercicio (ejercicio de Memoria), una construcción colectiva a partir de relatos, todos distintos, todos cargados de distintos matices, sentidos y emociones. Un trabajo que permite la resignificación de lo que cada uno vivió, se pueden leer entre líneas distintos aspectos de un mismo hecho histórico. La enseñanza y el aprendizaje deben ser colaborativos, y mejor aún si aplicamos nuevas tecnologías. Este ejercicio nos acerca un poco más a las formas que los adolescentes tienen de intercambiar ideas, ellos a través de Facebook realizan comentarios, opinan, ¡se expresan! es fundamental incorporar estas herramientas para estar más cerca de las formas de comunicación de nuestros alumnos. La comunicación no es buena o mala, es una construcción. Como docentes debemos estar abiertos a escuchar lo que nuestros alumnos tienen para contarnos, quizás no todos estén interesados en escuchar sobre un tema como la Dictadura Militar o los Derechos Humanos, pero quizás lleven al aula algún tema de su interés, ese es el momento de generar aprendizajes colaborativos, disponiéndome a escuchar lo que ellos dicen, opinando sobre esos temas desde mi punto de vista, aportando otras ideas u otras formas de analizar lo que ellos están hablando.



“Pensamos la matemática como un modo de producción”

Así lo explica Ana Lía Crippa, especialista responsable de la producción de Explora Matemática

¿Cuáles son los criterios de la enseñanza de la matemática que se trabaja desde Explora?

En el programa nos adentramos en la enseñanza de la matemática pensadas como una forma de producción. Los fascículos están orientados en esta línea y especialmente en los modos de razonar y de validar de los alumnos. Tomamos como caso una temática particular, que son números naturales, enteros, racionales e irracionales. Pero la idea esencial es poder debatir con los docentes acerca de la necesidad de que esas maneras de producir matemática sean objetos de enseñanza.

La escuela debe lograr que los alumnos adopten esta línea de trabajo en matemática, por supuesto con conocimientos acordes al nivel de escolaridad. Entonces a través de los debates de los diferentes fascículos, lo que estamos planteando es cómo lograr que los alumnos avancen desde los modos naturales de razonar y especialmente de validar hacia modos acordes a los de esta disciplina.

Por ejemplo en matemática, un enunciado es verdadero o es falso; y sin embargo en otras áreas no es así. Y cuando los chicos vienen a la escuela y muchas veces le preguntamos si una afirmación es verdadera o es falsa, dicen es falsa a veces. Están poniendo en juego esos modos naturales, que traen desde mucho tiempo y nos muestran la necesidad de tomarlo y de hacernos cargo de esto, como docentes. Son cuestiones que no se resuelven en un día; sino a lo largo de un trabajo sostenido, de los diferentes años de la escuela secundaria.

Esta cuestión de que la premisa es verdadera o falsa responde precisamente a esta forma de producir matemática...

Hasta algunos años estas cuestiones estaban como naturalizadas y entonces por ahí nos sorprendíamos porque los chicos daban ese tipo de respuestas. Varios estudios nos están diciendo que tenemos que tomar esa manera de producir como objeto de enseñanza, lo que no significa que se haga de modo explícito y puntual. Pero sí se puede desarrollar en un trabajo sostenido a lo largo de los diferentes años de la escuela. Y ahí es posible reconocer la provisoriedad de las producciones; es decir, no vamos a tener de entrada (ni tampoco pretendemos a lo largo de toda la escuela secundaria)

una forma de validación como se puede hacer en los primeros años de facultad. Pero sí que tengan las características de esta forma de pensar.

¿Qué dificultades encuentran los docentes para asumir este enfoque?

Los docentes se están apropiando de esto en forma sostenida. Nosotros pensamos en la formación de los docentes, que no se relaciona en muchos casos con esta práctica. Vienen por ahí de formaciones más ligadas a lo algorítmico. Entonces por eso el material incluye también cuestiones matemáticas, históricas, epistemológicas y didácticas, porque si los docentes no vivenciaron esta manera de producir matemática es difícil gestionarla en la clase. Así, en los ámbitos de capacitación ponemos a los docentes en el lugar de productores de Matemática, y a partir de recrear situaciones proponemos reflexionar sobre lo actuado, para después llevarlo a la clase.

Se está trabajando desde hace algunos años atrás en esta línea. Como todo en la educación es lento, pero hay intentos y cada día más se ve en producciones, en libros de texto, un lento avance para dejar estas formas algorítmicas de enseñanza.

Es como una comprensión procesual de la matemática...

Si, sí por supuesto como un proceso, porque -por ejemplo- si salimos de clase decimos “bueno hoy enseñé el teorema de Thales”. Pero ¿qué del teorema de Thales es lo que los chicos aprendieron? No es el tema del contenido tradicional sino lo que se hizo a propósito de ese tema. Y esto es lo que fundamentalmente estamos promoviendo en Explora.

¿Este es un enfoque que se está tomando como criterio dominante en este último tiempo?

Esto obedece a marcos teóricos que se han desarrollado en distintos países y acá en la Argentina también. Acá en Argentina tenemos una producción didáctica realmente de interés en la materia.

Hace unos cuantos años que se está trabajando a través del Ministerio de Educación Nacional, ministerios provinciales y de la Ciudad de Buenos Aires. Y esto se ve reflejado en propuestas curriculares; en Secundaria desde acá tenemos los NAPS para el ciclo básico de secundaria que están pensados en esta línea. Y hace tiempo que se vienen dictando cursos de capacitación en base a este enfoque, lo que pasa que para llegar masivamente a todos los profesores lleva su tiempo.

Por Beatriz Masine y Marina Cortés
Especialistas del área de Lengua, de la Coordinación de Áreas Curriculares. Ministerio de Educación Nacional

Desde hace por lo menos dos décadas, un sustancial avance tecnológico en relación con los soportes de la escritura -tan importante como la aparición de la imprenta y su posibilidad de multiplicar los textos y contribuir en los siglos siguientes a la democratización de la lectoescritura- se ha integrado como recurso potente a la vida escolar. Nos referimos a las computadoras y a sus programas y herramientas.

Han sido muchas las expectativas, pero también las frustraciones que esta paulatina incorporación ha generado a lo largo del tiempo, ya que las posibilidades de uso por parte de los estudiantes se veía limitada por el número de computadoras con que contaban las escuelas. Más allá de exitosas, pero escasas, experiencias de uso de esta herramienta para facilitar los aprendizajes de las diversas disciplinas, en líneas generales, las computadoras, hasta la implementación del programa Conectar Igualdad estaban integradas a un espacio curricular propio, y los laboratorios eran el hábitat adoptado para alojarlas.

Dada la política actual, que posibilita que todos los alumnos de la escuela secundaria y los profesores dispongan de una netbook para uso personal, nos encontramos frente al extraordinario desafío de diseñar propuestas inteligentes y experiencias concretas y planificadas que faciliten la apropiación de estas tecnologías de la comunicación. No se trata de afanes individuales, sino de acciones y decisiones que involucran al conjunto de las instituciones a la hora de redefinir objetivos y de orientar los cambios necesarios en las prácticas de enseñanza. Pero estos recursos tecnológicos, que afortunadamente están para quedarse, no solo nos obligan a reflexionar sobre los cambios y las variables posibles en los modos de enseñar y aprender, sino también sobre cómo inciden en la transformación de las subjetividades. "Como afirma S. Turkle, 'para cada paso hacia delante en el uso instrumental de una tecnología, hay efectos subjetivos. La tecnología nos cambia como personas, cambia nuestras relaciones y el sentido de nosotros mismos'".¹

El uso del procesador en la enseñanza de la escritura

En el caso específico que nos ocupa, una de las herramientas más "naturales", en tanto su relación con la escritura, es el procesador de textos. Su aplicación en las prácticas de enseñanza en las distintas áreas es por ahora un espacio pedagógico a conquistar. Un buen punto de partida para ir logrando esta integración es el entusiasmo -que la mayoría de los docentes y alumnos comparten- en razón de las ventajas que ofrece a la hora de escribir un texto y, sobre todo, por las facilidades aportadas a los procesos que transitamos a la hora de componer un texto. Es bien sabido que la escritura no solo posibilita la comunicación, sino que es una verdadera herramienta intelectual que incide en los procesos de pensamiento. Considerando esta función epistémica de la escritura, muchos investigadores se interrogaron, y lo siguen haciendo, sobre los cambios cognitivos que provoca el uso de este nuevo soporte. Vale aclarar que no es nuestro objetivo determinar la correspondencia entre expectativas y logros a nivel cognitivo, sino volver a revisar algunas cuestiones demostrables a partir de cierta empiria.

Quienes se han dedicado a investigar los procesos de producción de textos acuerdan en que resolver un problema retórico -tal es el caso de la escritura- reviste cierta complejidad, ya que implica mucho más que aprender las correspondencias entre sonidos y letras, y manejar la normativa ortográfica y gramatical. A diferencia del habla, cuyo aprendizaje es natural y cuya producción se hace en un contexto compartido, la escritura está regida por reglas conscientemente ideadas (Ong: 1993) e instala una comunicación diferida y a distancia, en la que el destinatario está ausente. Al no haber un contexto compartido, el lenguaje escrito debe hacerse cargo de la eficacia comunicativa del mensaje; así, el que escribe tiene que atender en simultáneo varias cuestiones: brindar toda la información pertinente y configurarla de acuerdo con las características del género y el propósito del texto;

1. Gros Salvat, Begoña, El ordenador invisible, Barcelona, Gedisa, 2000, p. 89.

seleccionar las palabras adecuadas; controlar la sintaxis, la puntuación, las repeticiones innecesarias, la ortografía, etcétera.

En este “difícil arte de escribir”, hay algunas operaciones que se ven favorecidas, decíamos, a partir de la utilización reflexiva de todas las posibilidades que abren las computadoras: desde sus utilitarios vacíos, como los procesadores de texto, hasta las conexiones a programas virtuales ofrecidos por la conectividad.

Repasemos algunas de esas ventajas que este “aliado” estratégico ofrece en la resolución de problemas de escritura.

- La característica de la escritura de ser una comunicación diferida, tanto en lo espacial como en lo temporal, respecto del receptor, se ve relativizada, ya que la pantalla ofrece una distancia visual óptima que transforma al texto casi en un objeto. Aquellos que pasan por la experiencia de ver sus textos impresos refieren una y otra vez la idea de que el texto ya no les pertenece. En el trabajo de revisión, esa distancia permite mayor objetividad y da mayor libertad a la hora de considerar y opinar sobre los escritos: los escritores menos expertos suelen quedar “atados” a sus textos, y eso dificulta las sugerencias de revisión.
- Es posible establecer un contacto más directo y ágil con la elaboración de las ideas, mejorando así la relación de velocidad entre la ideación y su concreción en la escritura. En esta etapa de ideación, que vincula fuertemente la lectura con la escritura, la posibilidad de consultar en simultáneo páginas web para saber más sobre el tema o sobre las características del género seleccionado no sólo agiliza el proceso de producción, sino que también desarrolla una creciente autonomía a la hora de resolver los problemas que se van presentando. Cabe señalar que, con la incorporación de las TIC, el docente amplía su carácter de mediador, ya que no sólo selecciona y recomienda libros, sino también páginas web, sitios de literatura, imágenes, videos, enciclopedias, etcétera.
- Al momento de revisar y corregir, los tachones, las flechas incluyentes y los llamados en el margen quedan sustituidos por la instantaneidad del recortar y pegar, de trasladar, a través de las páginas, párrafos enteros. De este modo, las cuatro operaciones de reescritura (borrado, ampliación, sustitución y re-

colocación) que se ponen en juego durante la revisión se ven ampliamente favorecidas. Por ejemplo, cuando al releer el que escribe busca ampliar la información (para incluir comentarios, aclaraciones, especificaciones, ejemplos, definiciones, citas, notas al pie), la posibilidad de posar el cursor en el espacio seleccionado agiliza la tarea, ya que permite iniciar de inmediato la reformulación, de modo que lo que se ha decidido agregar pueda incorporarse en el texto de manera cohesiva y coherente. Algo similar ocurre con las sustituciones: palabras por sinónimos o por frases de significado equivalente, reemplazo de conectores, de tiempos verbales, cambios en la puntuación. Las consultas de buenas páginas web, seleccionadas por el docente, sobre normativa, puntuación, y de variados diccionarios favorece notablemente la autogestión del aprendizaje. Por su parte, los comandos “cortar” y “pegar” colaboran muy eficazmente con las operaciones de recolocación, cuando se trata, por ejemplo, de reordenar el texto para hacerlo más claro al destinatario o para modificar la jerarquía de la información.

- El procesador de textos y otras herramientas ayudan a resolver aspectos vinculados con la edición de los textos, porque permiten automatizar operaciones tales como el titulado y subtulado, la selección del tipo y tamaño de las letras, el mantenimiento de los márgenes o la numeración de las páginas, la inclusión de imágenes, las notas al pie y las referencias cruzadas, etcétera. De este modo, lo que en la escritura a mano quedaba para una etapa final o de “pasado en limpio”, o solo era posible en la impresión, mediante la computadora es posible resolverlo durante el propio proceso de escritura o, inclusive, en una instancia previa.
- Los alumnos pueden enviar sus producciones por mail al docente, quien puede utilizar el “control comentario” y la nota al pie para señalar y explicar los problemas que presentan los textos y hacer sugerencias que colaboren con la reescritura, a fin de que logren la mejor versión final posible. El resaltador puede usarse como código de corrección compartido, para marcar cuestiones más ligadas a la superficie del texto (por ejemplo, celeste para ortografía, verde para las repeticiones, entre otras posibilidades).

- La incorporación de la conectividad permite que el texto circule más allá de los muros de la clase. Durante mucho tiempo sólo fue posible trabajar a partir de la simulación, generando situaciones en las que primaba el “como si...”. Hoy, la ruptura de esos muros permite que los textos realmente se socialicen, que circulen en la red a partir del uso del correo electrónico, de la elaboración de blog o de otros recursos. La palabra escrita y su función de crear vínculos sociales, manifestar consensos y disensos encuentran una oportunidad en el uso de estos nuevos recursos tecnológicos.

Más allá del entusiasmo...

La llegada de las netbooks a las escuelas secundarias afincadas en los más diversos paisajes de nuestro país ha generado, sin duda, un gran entusiasmo. La tarea, de ahora en más, no sólo es mantener vivo ese entusiasmo, sino lograr que la mediación del entorno escolar favorezca la apropiación de esta herramienta, adaptando esta tecnología a la pedagogía y viceversa.



Por Olga Dri y Mirian Susana Rodríguez de Köhli

Los Planes de Mejora Institucional (PMI) están en pleno movimiento, motorizando y canalizando energías a partir de distintos tipos de iniciativas que surgen del seno mismo de las escuelas. Aquí damos luz una de ellas, a través de una ponencia presentada por sus mismos actores en el marco del taller de "Relatos de experiencias de buenas prácticas pedagógicas de lectura Secundaria", realizada los días 18 y 19 de agosto en la Casa de las Culturas de Resistencia, Chaco.

La escuela, en tanto institución educativa, enfrenta un complejo desafío: el de atenuar las marcas de origen, las desigualdades sociales. La función que se le asigna hoy a la escuela; a la pública en general y a las llamadas de Inclusión, en particular; es cada vez más heterogénea y múltiple, así devino en un ámbito donde mucho de lo específico es un "medio para" brindar a los alumnos las herramientas básicas. Creemos que las políticas de inclusión y equidad son rigurosamente necesarias, que los aportes teóricos son fundamentales a la hora de echar luz cuando nos enfrentamos cada vez más a situaciones para las que no hemos sido formados. Conscientes de que es imprescindible democratizar el acceso a los libros y a la información y que esta es una política educativa, por tanto el Estado debe asumir el rol protagónico en la difusión de la lectura y contribuir a la formación de ciudadanos, acogimos con satisfacción y expectativas el Programa de Lectura en Voz Alta implementado por el Ministerio de Educación de la Nación a través del Plan Lectura, Programa Educativo nacional para el mejoramiento de la Lectura. Teniendo en cuenta los lineamientos generales propuestos por el mencionado Plan a nivel nacional y la sistematización de los mismos realizado por la Región 4¹ se concretó en la ciudad de Resistencia, Chaco, en tres escuelas de nivel medio, el Programa de Lectura en Voz Alta. El objetivo del mismo ha sido que esas escuelas se convirtieran en verdaderas "experiencias piloto", referentes de una propuesta que fue planteada posteriormente a todas las provincias de la Región.

Se fijó como objetivo general, la conformación de una Red de una Sociedad de Lectores a través de la formación continua de Promotores de Lectura para que inicien procesos de cambio en escuelas y bibliotecas.

La estrategia delineada ha sido la Selección, Formación y Apoyo Integral sostenido A Líderes de lectura, llamados Referentes, dentro de las instituciones educativas para que se constituyeran en agentes para la conversión paulatina de cada escuela en una comunidad de lectores.

Sabemos que la lectura en tanto práctica individual y escolar está, desde ya hace décadas, devaluada. Esta devaluación, seguramente obedece a diferentes causas, entre las cuales la económica y social tienen un gran peso. Los lineamientos y el espíritu de este Programa de Lectura, apuntan, en nuestro criterio, a un nuevo paradigma; una lectura como "acto vital". En este paradigma leer no es la afirmación de un sentido instalado sino el del feliz descubrimiento de sentidos inéditos e imprevisibles que nacen del cruce lectura/lector. Una propuesta de lectura, que pretende que el lector, comprometido desde su subjetividad, salga transformado. Este Programa se llevó a cabo durante el ciclo lectivo 2009, en tres escuelas públicas de nivel medio de Resistencia, capital de la provincia del Chaco, a las que asiste un alumnado de clase media para abajo en dos de ellas; el C.E.P. N° 11 Profesor Lino Torres y E.N.S. N° 45 Héroes del Atlántico Sur y en la tercera, la Escuela de Comercio N° 4 Fray Mamerto Esquiú, una escuela vespertina-nocturna, con una población estudiantil prácticamente excluida de todos los bienes culturales y sociales.

Desarrollo

En este relato de experiencia nos referiremos básicamente a la metodología y a las repercusiones que la lectura en voz alta provocó en la comunidad educativa de la Escuela Comercio 4; implementación que no sólo repercutió en el alumnado sino

1. Integran la Región 4 del Plan de Lectura las provincias de Chaco, Corrientes, Formosa, Santa Fe, Entre Ríos y Misiones, con la Coordinación de la Sra. Natalia Porta.

que también en el profesorado, de una escuela denominada "inclusora", en los registros del MECCyT.

Los términos inclusora y nocturna de por sí son indicadores de las características de nuestros alumnos; el imaginario social los asocia con la delincuencia y la vagancia. Lo cierto es que la pobreza les impide formar parte de la sociedad, y como dice Michele Petit; "a estar ligado con el mundo a través de lo que produjeron quienes lo componen: esos objetos culturales que circulan y que desembocan en otros círculos diferentes del parentesco o del barrio. Y para pensarse o para definirse no les queda más que pertenecer a una comunidad mítica o a un territorio o incluso a una acera de la calle"² El escritor francés Albert Camus, escribió en su libro El Primer Hombre "La pobreza y la ignorancia hacían la vida más difícil, más insípida, como encerrada en sí misma, la miseria es una fortaleza sin puente levadizo". Estas imágenes; de la fortaleza y del puente nos muestran el aislamiento y el desamparo en que se encuentran la gran mayoría de los alumnos de la Comercio 4.

Implementar el Programa la Lectura en Voz Alta en el ámbito de esta escuela no ha sido un hecho aislado, sino que constituyó una actividad más del Proyecto Educativo Institucional que la escuela elaboró para llevarlo a cabo a partir del ciclo lectivo 2008 y que justamente tiene que ver con un mejoramiento de la calidad educativa y un acercamiento a los alumnos de los bienes culturales y sociales.

Un arraigado y naturalizado determinismo, la casi imposibilidad de explicitar verbalmente sus intereses y emociones, la violencia física y la ausencia de autoestima, han sido las principales murallas con las que nos hemos enfrentado respecto de los alumnos. Por el lado del profesorado, en líneas generales, una gastada resignación, producto quizás de una rutinaria actividad en un contexto de exclusión. Desde marzo de 2008 a mayo de 2009, ya se habían implementado en la escuela diferentes actividades culturales, de manera tal que la incorporación del Programa de Lectura cayó en un terreno más o menos fértil.

La primera tarea ha sido la de reflexionar con los docentes y auxiliares docentes acerca de su fundamental rol de facilitadores, de modelos. El modelo de adulto lector; abierto, entusiasta, crítico, constante, hábil para apropiarse de la difícil realidad del alumno y concretar interacciones, desde su propio compromiso tanto

hacia el sujeto como con el objeto de conocimiento. El libro requiere de un vocero y ese vocero en la escuela es el docente, eje central de esta propuesta.

La lectura en voz alta por parte del docente es una herramienta primordial porque la voz del docente lector es la que llega al alumno y la que queda en ellos. Si un docente no lee, si no está preparado para disfrutar de la lectura, tal como asevera Mempo Giardinelli (2) no podrá transmitir eficazmente ninguna estrategia, por más buena que sea, porque él mismo no sabe disfrutar de la lectura y jamás podrá transmitir el placer de leer a sus alumnos. En este sentido ha sido fundamental "seducir, convencer y comprometer" al docente con el Programa, ya que no se puede dar lo que no se tiene.

Dicho compromiso también significó para ellos el acercamiento a bibliografía específica, a su lectura y análisis y a un seguimiento y contralor por parte de las docentes responsables que incluía también un registro de los textos seleccionados y reuniones mensuales con las docentes referentes de las otras escuelas y con la coordinadora del Ministerio de Nación.

La metodología seguida ha sido la sugerida por la coordinadora; es decir lectura en voz alta de cinco a diez minutos, todos los días y en cada módulo de clase, de textos escogidos por el docente, en líneas generales literatura, pero también textos de interés general, siempre teniendo en cuenta los gustos de los alumnos, su contexto cultural e intereses; y también algunos sugeridos por los alumnos, atendiendo la tolerancia y la defensa del espíritu democrático. Siempre guiados y orientados por la referente escolar, quien llevaba un registro de los textos y, entre otras actividades, facilitaba material de lectura a los docentes.

La mayoría de los alumnos aceptó la propuesta con beneplácito y con una mueca de satisfacción, no por interés en la lectura propiamente, sino como una posibilidad de "perder tiempo" y no dar la clase específica sin transgredir al sistema, ya que este perder tiempo llegaba de la mano del docente y con el aval de dirección.

Sin embargo, confiábamos en que si en las aulas los alumnos recibían de tres a cinco lecturas por jornada, según tuvieran tres asignaturas de módulos completos, o cuatro o cinco, si tuvieran materias de medio módulo; semanalmente estaban recibiendo de quince a veinticinco lecturas, lo que en un mes ascendía de sesenta a cien. Estas lecturas tenían que provocar "algo" tanto en los alumnos como en los docentes.

2. Michele Petit, Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura, F.C.E. Espacios para la Lectura, Primera edición 1999, México, pág. 43.

En el convencimiento de que la diversidad enriquece al ser por medio de la intersubjetividad y de que el “lector no es una página en blanco donde se imprime el texto, siguiendo a Petit, éste, introduce su fantasía entre líneas, la entrelaza con la del autor. Las palabras del autor hacen surgir sus propias palabras, su propio texto”. (3)

La lectura en voz alta en nuestras aulas activó al mismo tiempo varios mecanismos:

- 1) Lectura colectiva, en el sentido de que los alumnos al escuchar al docente-adulto-lector “están relacionando los datos, jerarquizando la información, disfrutando con las palabras que se les proporciona. En este sentido es que yo digo se lee a través de otro”, dice Kaufman. (4)
- 2) Apropiación; el alumno convertido en lector con voz prestada, se apropia de las palabras, de las ideas y puede verbalizar sus propias emociones y sentires.
- 3) Interacción; que se puede dar entre pares, con el docente, con otros miembros de la comunidad educativa, en esa interacción se ponen en juego sus reflexiones, creencias, lo que promueve no sólo escuchar al otro sino también aprender con él.
- 4) Pluralidad; porque “leen” a través de la “escucha” diferentes tipos de textos los que provocan y convocan múltiples abordajes.
- 5) Nuevos vínculos; el docente se reencuentra con el libro y con esto se recupera una actividad prácticamente perdida en las últimas décadas en la escuela; la del docente lector. Por otra parte la lectura en voz alta provoca en el aula una corriente afectiva, un lazo fraterno, que predispone en los presentes a una escucha más atenta, que perdura, en el mejor de los casos, toda la clase.

Como tan bien lo expresara Michele Petit “...los escritores nos ayudan a ponerle nombre a los estados de ánimo por el que pasamos, a apaciguarnos, a conocernos mejor, a compartirlos. Y desde el momento que tocan lo más profundo de la experiencia humana; la pérdida, el amor, la búsqueda del sentido, el desconuelo de la separación, no hay razón para que los escritores no lleguen a todos y a cada uno de nosotros”. (5)

Debemos reconocer que no todos los alumnos prestaban atención al docente lector y hasta algunos, sobre todo las primeras semanas, se distraían y consideraban esta práctica como una pérdida de tiempo...pero las palabras seguían sonando módulo a módulo, día a día y empezó a cobrar significado y valor dentro y fuera del aula. A continuación escuchemos algunas voces de alumnos;

“Algunas veces me relacioné con los textos...me eran familiares y algunas lecturas me ayudaron a entenderme o a entender a otras personas. Además fue una idea genial porque nos sirvió como medio de comunicación entre los compañeros y los profesores”, (Julia. 2º año);

“En lo personal me gustó mucho todo lo que nos leyeron los profesores, porque las lecturas hablaban de cosas que nos pasan, de nuestra vida cotidiana” (Noelia. 3º año);

“Me pareció que las lecturas que hicieron nuestros profesores, fue una gran iniciativa, escuchamos relatos emotivos e interesantes y pudimos compartir y debatir nuestras opiniones hasta en el recreo”, (Mirta. 5º año);

“A mí me gustaba cuando nos leía la profesora de lengua y la de historia, porque ellas le daban vida a los personajes, cambiaban de voz... y hasta me decían cosas con el cuerpo, con los ojos, disfrutaba con lo que escuchaba y con lo que veía”, (Juan Manuel. 1º año);

“Soy Claudia, a mí realmente me gustaron mucho las lecturas porque algunas fueron muy lindas y me llegaron al corazón, otras me hicieron reflexionar. Sinceramente estuvieron muy bien al realizar esta actividad. Los felicito y ¡¡¡gracias!!!” (5º año).

Justamente de esto se trataba, de que los textos en tanto modalidades abiertas sean susceptibles de interpretación, de reflexión, de construcción de significados, y en esto el docente debió ser lo suficientemente abierto para aceptar la diversidad de interpretaciones y sobre todo ceder la palabra a los alumnos para que éstos se apropien de ellas y puedan expresarse.

Resultan muy significativos los comentarios de los docentes involucrados, rescataremos algunos a modo de ilustración;

“Cada lectura ha despertado en los jóvenes las ganas de una re-lectura. Se han acercado al mundo de la imaginación, la exploración y la reflexión. Leer es entrar al sentimiento más profundo, al de soñar con las ganas de un niño y valorar el tiempo compartido. A los jóvenes, nuestros alumnos, les encanta escucharnos, que les leamos y logremos que se trasladen a otro lugar donde sólo existen su imaginación y nuestra voz”, prof. Yamile Manitto.

“Pienso que de todas las variadas lecturas que he realizado con los alumnos/as las que más interesaron fueron las literarias. De las no literarias interesó mucho a algunos/as, una llamada Carta Abierta en el 2070, que habla sobre la escasez de agua en el planeta. Mi conclusión es que esta práctica, la de escoger lecturas, leerles a ellos, a ellas, es una forma valiosa y estimulante tanto para los alumnos como para mí, porque puedo compartir e intentar transmitir lo que amo de manera absoluta e incondicional: los libros, la lectura...” Prof. Susana Guilio.

“Como docente esta experiencia me sirvió para ver cómo poco a poco mis alumnos fueron interesándose en las lecturas y pidiéndome que les leyera. Existía una comunicación diferente en ese momento cuando estábamos conectados por la magia del relato”. Prof. Rosita Báez.

Se desprende de estos testimonios el compromiso con la tarea emprendida y también la pasión por los libros, pasión que puede ser contagiosa y de darse constituiría un puente hacia un mundo de experiencias maravillosas, especialmente si se trata de textos literarios, las novelas que atrapan al lector en esa magia de la que hace referencia la docente. Magia que comunica, acerca y favorece un clima afectivo tan necesario en nuestro ámbito.

Dos hechos contribuyeron al éxito de la implementación del Programa de Lectura; por un lado estar incluido en un proyecto mayor como el ya mencionado Proyecto Educativo Institucional y por otro la concreción de una Biblioteca Escolar, que funcionaba de manera muy limitada y precaria, pero que formalmente concretamos e inau-

guramos en noviembre y que con más de 6500 ejemplares atrajo la atención, sobre todo de los más chicos, los del turno vespertino y los más jóvenes del turno noche. Pudimos apreciar con gran satisfacción como este nuevo espacio en la escuela, perfectamente iluminado, refrigerado, limpio y cálido atrajo la atención de toda la comunidad. El afecto y compromiso puestos de manifiesto por los docentes que trabajan en la Biblioteca, ninguno de ellos por cierto con formación en bibliotecología, convocaron a muchos alumnos a los libros y a la lectura, como quedó evidenciado en el registro de préstamos. Sin duda la interacción entre docentes y alumnos y las subjetividades puestas en relación provocaron un cambio de rumbo; no hacia los rincones oscuros de los jardines de la escuela sino hacia la luz de la Sala de lectura. El fomento de la lectura no es una actividad aislada y eventual, por eso desde la institución se la enriqueció con otras propuestas. Debido fundamentalmente al hecho de que el ciclo lectivo 2009 ha sido un año cargado de malestares en el ámbito educativo; se implementó también la lectura de textos a elección de los alumnos, llamábamos a esto lectura silenciosa y voluntaria, asimismo se propició en los días de paro como en las horas libres, ver películas con posterior debate, siempre en compañía de un auxiliar docente, porque entendemos que también esa es una manera de leer y construir significados. Además se contó con la visita del escritor Van Bredam en el marco del XIV Foro por el Fomento del Libro y la Lectura y la participación de alumnos en una jornada de lectura comunitaria y de la participación de alumnos de 1º año en la VII Maratón Nacional de Lectura, organizada por la vecina Biblioteca Nicolás Rojas Acosta, con la que trabajamos conjuntamente.

Desde lo cuantitativo los datos son significativos; dieciocho han sido los docentes y auxiliares docentes involucrados en el Programa, de un total de cuarenta y cuatro y los alumnos beneficiarios alcanzaron los doscientos veinte. En un tiempo estimativo de seis meses se leyeron en las aulas 153 textos, en su mayoría literarios (cuentos, novelas completas, poesías), artículos de interés general, y circularon en préstamos a domicilio un número importante de textos escolares y de ficción.

Conclusión

Nuestro ideal como escuela, es que el alumnado aprenda a revalorizarse y experiencias de estas características provocan un acercamiento a las palabras y a las ideas, que les permite apropiarse de ellas al punto de poder verbalizar sus ex-

perencias, pensamientos, creencias. Los docentes han percibido muy claramente que con el simple hecho de leer en voz alta con convicción y placer, ya sean textos literarios o de información general, estaban contribuyendo de una manera pedagógica a despertar el interés por la lectura, pero sobre todo a restituirles la palabra, como medio de expresión, por lo que se hace necesaria su continuidad.

Esto implica un largo camino porque significa trabajar con la autoestima, en rescatarlos de la sensación de fracaso; creemos que el Programa de Lectura en Voz Alta, junto a otras líneas de acción, permite al alumnado visualizar proyectos de vida más esperanzadores de la mano de la lectura, del libro, del conocimiento y que la escuela, finalmente les dé la oportunidad de construir su propia condición de ciudadano.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS.

Giardinelli, Mempo, Volver a Leer. Propuestas para ser una Nación de Lectores. Ed. EDHASA: Buenos Aires. 2006. pág 89.

OP. Cit. Pág 31.

Kaufman, Ana María, "Para formar la generación de lectores que viene", Conferencia publicada en Fomento del Libro y la Lectura /9. Fundación Mempo Giardinelli. Meana Impresora. Resistencia. Chaco. 2008.



Taller "Relatos de experiencias de buenas prácticas pedagógicas de lectura en el marco de la implementación de los Planes de Mejora Institucional (PMI) para la Escuela Secundaria".

Despertando ideas para utilizar las netbooks en la escuela... el poder de la imaginación o la imaginación al poder...

Con la intención de motivar la creación de propuestas originales y potentes para el aula utilizando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el programa Conectar Igualdad desarrolló este año un Concurso de Proyectos Educativos, que propulsó iniciativas verdaderamente novedosas y de valor en todo el país.

A los fines de la convocatoria, se planteó la idea de desarrollar un proyecto educativo escolar que actúe como un plan de trabajo con el fin de lograr objetivos que afecten a toda la escuela y que involucren la participación de más de un docente y más de un curso. Las propuestas debían ser diseñadas para las escuelas secundarias o instituciones de Educación Especial, y tener en cuenta la modalidad 1 a 1; promover la interactividad y el trabajo colaborativo y en red, integrar las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje en áreas específicas y con contenidos concretos, y constituir un modelo que pueda ser replicado y apropiado por otros docentes. Además, las iniciativas debían ser diseñadas para ser usadas on line y off line, y utilizar los programas incluidos en las netbooks de Conectar Igualdad.

Una propuesta innovadora para la didáctica musical, desde las Tics

El proyecto que obtuvo el primer premio fue "MUSICA XXI-ODD (Objetos Didácticos Digitales)", presentado por el profesor Pablo Daniel Busina, de la Escuela Superior de Música de Neuquén. Esta propuesta planteó el propósito de idear, realizar y difundir objetos didácticos digitales (ODD) que contengan, tanto desde su contenido musical, como visual y literario, la capacidad de convertirse en material mediador de los procesos de enseñanza aprendizaje para las disciplinas que se aborden como temática.

Esta iniciativa hizo hincapié en la pretensión de que los participantes alcancen autonomía en la utilización del lenguaje musical y multimedia como catalizador de dispositivos pedagógicos, continentes de saberes múltiples, que faciliten su aprehensión y les brinden recursos para su práctica docente.

Además, la propuesta planteó que –de este modo– los alumnos se aproximan a los conceptos de inteligencias múltiples y habilidades para el siglo XXI, contemplando el rol

del arte para la aprehensión cognitiva y el desarrollo de las capacidades y habilidades propuestas como necesarias en la contemporaneidad.

Según plantea el profesor Busina, la iniciativa se adecua particularmente a escuelas de orientación artística, pero puede desarrollarse en cualquier medio, ya que su contenido conceptual es diverso, "aunque deba ser mediado por un profesional del área artística que se postula como lenguaje catalizador". Además, su inclusión puede ser valiosa en los procesos de formación docente musical, ya que otorga herramientas de adaptabilidad a escenarios diversos, junto con el recurso técnico aplicado al área didáctica de una manera total. "Habilita al futuro docente de música en áreas del conocimiento de su arte que son rara vez contempladas por los currículos, y que son los problemas que enfrentará en la práctica diaria de su oficio", fundamenta la propuesta ganadora. "MUSICA XXI-ODD" se vale de la riqueza que permite el concepto de "una netbook por alumno", que posibilita un acceso personalizado, directo y ubicuo a la tecnología de la información, de modo de estar todos –alumnos y docentes– vinculados entre sí y con otras redes en un tiempo que excede el de concurrencia escolar. Se propugna así autonomía del aprendizaje, facilitando la interacción, la colaboración de un grupo, la formación de una red, la participación de todos los nodos de la red y la escalabilidad de los productos.

Murales artísticos...

"En-red-arte en murales cooperativos", fue el proyecto que obtuvo el segundo premio. Planteado por las profesoras Brenda Rey y Nacha Pedrini, promueve la idea de coordinar e implementar desde el Instituto Superior de Formación Docente "Almafuerte", de Mar del Plata, una movida interdisciplinaria que comprometa a distintos espacios curriculares, para lograr la producción de murales artísticos en dos escuelas secundarias públicas municipales de la ciudad: la 115 y la 111.

Se propone un trabajo de interacción personal con las computadoras, para luego iniciar un trabajo colaborativo entre los alumnos de las escuelas secundarias, trascendiendo así hacia las familias y la comunidad. La propuesta prevé que los alumnos/as creen, produzcan e intervengan diferentes composiciones plásticas usando programas de computación

de procesamiento de imágenes (disponibles en las netbooks del programa), combinando estas producciones digitales con métodos artísticos tradicionales. “Se comunicarán vía Internet, para el intercambio de las producciones parciales y lograr así, composiciones plásticas cooperativas que luego serán plasmadas en murales escolares”, explican las autoras. “En-red-arte en murales cooperativos”, destaca en su fundamentación que el proceso creativo y la producción final estarán relacionados con la identidad individual y colectiva. Serían realizados por los/as alumnos/as de las escuelas secundarias junto a sus docentes de Artística, con la colaboración a los docentes de Nuevas Tecnologías de la Información y la Conectividad de 4º año. A su vez, los docentes serán coordinados por quienes proponen este proyecto.

En cuanto a la modalidad de trabajo de los/as alumnos/as, se plantea una primera instancia creativa e individual desde la asignatura de educación artística: Producción y Análisis de la Imagen. Luego, una etapa colaborativa, en la cual cada alumno/a de la escuela secundaria municipal N° 111, trabajará con otro/a alumno/a de la secundaria municipal N° 115, utilizando Internet como vía de comunicación. Esta etapa, se caracterizaría por transitar un proceso de modificación de las imágenes realizadas, utilizando para ello, programas de procesamiento de imágenes; integrándose a este proceso la asignatura Nuevas Tecnologías de la Información y la Conectividad.

En forma coordinada y paralela, en el espacio curricular de Producción y Análisis de la Imagen, se promoverán procesos de intervención en las imágenes impresas, alternando entre los materiales digitales y los concretos. Finalmente, los alumnos seleccionarán las imágenes que posteriormente se plasmarán en murales de las escuelas secundarias participantes.

Desde el principio, las etapas de trabajo estarán atravesadas por ocho instancias de interacción entre el alumno y las netbooks, que van “desde una relación personal con la máquina, a etapas de intercambio permanente entre los alumnos y sus producciones; y desde una experiencia individual exploratoria de las posibilidades que brindan las netbooks y su contenido, a una experiencia colectiva de producción e intercambio artístico, finalizando con una presentación multimedia como cierre del proyecto”.

El proyecto destaca que el sistema educativo de la Municipalidad de General Pueyrredón, está conformado por Instituciones pertenecientes a los cuatro niveles educativos; con lo cual es una necesidad articular Proyectos que permitan el intercambio y enriquecimiento mutuo entre niveles.

La radio ataca...

El tercer premio fue otorgado al proyecto interdisciplinario “Los locos de la azotea”, del colegio secundario n° 15 de San Pedro de Jujuy, que involucra las áreas de Lengua y Literatura, Tecnología, Matemática y Teatro. Procura, a través del uso de la radio como medio de comunicación y las nuevas tecnologías como entornos facilitadores, trabajar sobre una serie de problemas detectados en el diagnóstico de la población de la escuela (de comprensión lectora, de fragmentación en el conocimiento, por ejemplo) así como reforzar las competencias lingüísticas y ocasionar placer por la lectura y la expresión, de modo de fortalecer competencias personales, como la solidaridad, el respeto, la integración, y la autoestima. La propuesta plantea utilizar la dramatización como recurso unificador en el contexto escolar, integrando las diferentes disciplinas convocadas. Desde el área de Lengua, una de sus características es el enfoque procesual y comunicativo que toma en cuenta los intereses, motivaciones y necesidades de los estudiantes en situaciones reales y significativas. Desde el Teatro, la dramatización favorece la interdisciplinariedad de las áreas que se trabajan en la escuela: el lenguaje oral y escrito, el lenguaje musical, corporal, psicomotor, el juego dramático, improvisaciones, y otras habilidades, actividades que ayudan a practicar las cuatro destrezas contempladas en la enseñanza de una nueva lengua: escuchar, hablar, leer y escribir con el objetivo principal de comunicarnos con los demás. “Por intermedio del área de Tecnología, se logra comprender la importancia de la evolución de los materiales para la fabricación de dispositivos electrónicos, que sumados a los conocimientos de ondas, hicieron posible que se pudiera realizar una emisión radial, y su posterior evolución en otras formas de comunicación más avanzadas”. Y finalmente, el área de matemática permite a los alumnos aplicar conceptos básicos del dibujo técnico de primer año de tecnología. “La elaboración de escalas gráficas, mediante el trazado de rectas, para representar segmentos perpendiculares a distancias iguales, y utilización de la numeración romana, se unen a los conceptos de la historia de las comunicaciones para poder situar acontecimientos en el espacio temporal”, fundamentan. Este proyecto pone su énfasis en la comunicación, con la intención de desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo de los adolescentes, ampliar su capacidad de comunicación oral y escrita, a la vez que estimular el pensamiento creativo y la afectividad. Un verdadero desafío de la imaginación. Ideas surgidas desde las propias escuelas, ideas que son sólo un comienzo de todo un camino para recorrer, de exploración y de búsqueda para potenciar desde lo pedagógico la riqueza y variedad de recursos que abre, de aquí en más, la implementación del modelo “1 computadora por alumno”. Una fuga hacia adelante.



En el mes de noviembre se presentó en el Ministerio de Educación el informe denominado “Análisis y evaluación de los aspectos educativos de la Asignación Universal por Hijo (AUH)”, que dio cuenta del salto cualitativo que representó, en la escolaridad, la implementación de esta medida que implantó un nuevo piso de ciudadanía social.

Se trata de un estudio solicitado a las universidades nacionales de General Sarmiento, La Plata, Misiones, Moreno, Patagonia Austral¹ y Villa María, con el objetivo de evaluar los alcances y efectos logrados con la implantación de la AUH, así como recabar información que permita profundizar sus potencialidades. La investigación recogió información a través de 1200 entrevistas en profundidad en las provincias de Córdoba, San Juan, Formosa, Chaco, Misiones, Corrientes y Buenos Aires.

Cabe destacar que a dos años de haberse implementado, la medida alcanza a 3,5 millones de beneficiarios, unos 156 mil menos respecto del pico de mayo de 2010. Alrededor de 1,1 millón dejaron de cobrar porque los padres consiguieron empleo formal o no cumplían los requisitos, pero se incorporó a un millón de chicos nuevos, debido a que la Anses pudo conectar más niños con sus padres en sus bases de datos, a los nuevos nacimientos y a la política de documentación masiva que lanzó el Gobierno a través de los nuevos DNI.

Indagando en las percepciones generales sobre la AUH y la escolarización, el informe destaca que casi todos los actores entrevistados advierten la condicionalidad educativa como un acierto, ya que contribuyó a generar “conciencia” respecto de la importancia de la asistencia escolar, incluso tal vez de modo hasta más potente que las leyes educativas mismas; y que la Asignación se ubicó en un lugar central en el imaginario social, político y mediático.

“Las valoraciones positivas en torno a la AUH desde la perspectiva educativa

refieren, principalmente, a la revaloración de la educación pública y la institucionalización de derechos sociales como plataforma desde donde interpretar la inclusión social de los sectores históricamente postergados”, destaca el trabajo en sus consideraciones generales.

Un eje central de la incidencia de esta política social lo constituye la repercusión de la medida en la matrícula, la asistencia y la retención escolar de los estudiantes. “Mientras en algunas instituciones el personal directivo advierte un incremento de las matrículas, en la mayoría lo que se percibe es una recuperación de la concurrencia de aquellos estudiantes que por sus condiciones económicas precarias solían no sostener la asistencia a la escuela”, destaca el trabajo.

Entre otras observaciones, las investigaciones advierten que la seguridad en las economías familiares que implica la medida genera condiciones que permiten cumplir con la obligatoriedad escolar, y que “La mejora en las condiciones de vida de las familias afecta también el trabajo institucional, liberando a las escuelas de múltiples tareas que había asumido durante la crisis social”.

Según destacó el informe realizado por la **Universidad Nacional de General Sarmiento** en la Provincia de Buenos Aires, “En las comunidades educativas visitadas se manifiesta una percepción de que hay un antes y un después, a partir de la AUH”. A su vez, resaltan que “En especial las familias cuyos hijos son primera generación que accede al nivel secundario, consideran que ese es un paso crucial para poder obtener lo que ellos no tuvieron, el trabajo en blanco”.

Por su parte, el estudio encarado por la **Universidad Nacional de La Plata**, realizado también en Buenos Aires, hace hincapié en que “todos los destinatarios directos de la medida “destacan la incidencia positiva de la AUH en sus condiciones de vida y en sus modos de estar en la escuela, sobre todo a partir de la ampliación de los consumos”. A su vez, que “En todas las escuelas, la implementación de la AUH trajo aparejado un incremento notorio de la presencia de

1. Esta Universidad aún continúa en etapa de trabajo de campo debido a las dificultades climáticas de la región.

los padres en las instituciones educativas”.

“Padres y estudiantes destacan la importancia de la AUH a la hora de reordenar sus vínculos y sus modos de estar/habitar el ámbito escolar, principalmente a partir de sus posibilidades de acceso a la compra de útiles escolares, a la salud, a la variedad en la alimentación, a la indumentaria requerida, al transporte, a la cooperadora”, señala el trabajo de la UNLP.

Según el informe de la **Universidad Nacional de Misiones**, realizado en esa provincia, Chaco y Corrientes, “Al analizar la AUH en los contextos de Educación Intercultural del NEA, es posible reconocer que la política realiza un aporte económico substancial a las familias indígenas de la región”. Esto fortalece la presencia de los alumnos de las comunidades mbya y tobas en la escuela”.

Al detallar algunos aspectos de este fortalecimiento, la UNM destaca la regularidad de la asistencia de estos alumnos, la continuidad de sus estudios, el acercamiento de los padres a la vida escolar, y la inserción de la educación nacional como prioritaria en la agenda de los caciques.

Por su parte, el trabajo de la **Universidad Nacional de Villa María**, en base a un estudio realizado en Córdoba y San Juan, destaca que “El impacto educativo es narrado en varias entrevistas al apreciar cómo esta cobertura de necesidades vitales posiciona a las familias y a los alumnos en mejor ánimo para concurrir y estar en la escuela. Aparece como interpretación viable que el impacto de AUHPS en un tiempo largo podrá transponer el fatalismo irreversible asociado a la posibilidad de superación de la pobreza como horizonte de expectativas”.

La **Universidad Nacional de Moreno**, destaca que la gran mayoría de los estudiantes secundarios entrevistados destina ahora mayores recursos a la compra de útiles escolares, así como también ropa y zapatillas. “Esta cuestión abre un debate acerca de cuáles son los gastos relacionados con la asistencia a la escuela, vinculados no solo a contar con los útiles de estudio, sino también a condiciones de mayor dignidad en el proceso de integración” .

Según concluye en informe, la escolaridad y las condiciones de educabilidad de niños, niñas y adolescentes pertenecientes a sectores vulnerables han mejorado sustantivamente desde la implementación de la AUH, en tanto esta política posibilita mejores disposiciones materiales objetivas y subjetivas, logrando sortear “la trampa de la reproducción intergeneracional de la pobreza”.



Análisis y evaluación de los aspectos educativos de la Asignación Universal por Hijo (AUH)



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación