



CAPITULO II

MARCO CONCEPTUAL DEL DOCUMENTO

La enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento

En congruencia con los fundamentos anteriores, concebimos al **aprendizaje** escolar como un proceso socialmente mediado, de activa apropiación de saberes y capacidades en el alumno.

Apropiación activa que representa nada más y nada menos que una progresiva incorporación de parte del alumno, de herramientas que le permiten acceder a un dominio o campo del conocimiento, en el que despliega de manera inteligente estas herramientas para finalidades personales o colectivas.

Esta acepción representa el “aprender” no solo como sinónimo de incorporación de un conocimiento, sino su aplicación. Aplicación que no se reduce a una traducción literal de lo adquirido, sino estratégicamente apropiado a la situación que se presenta. He aquí la noción de formación para las competencias.

En estos términos, nos referimos al aprendizaje, en contextos de “uso activo del conocimiento”, que remite a contemplarlo en sus relaciones con otros conocimientos, observar cómo opera en situaciones disímiles, y qué consecuencias se siguen de él, desde las utilidades que presta.

Aprender es, entonces, un proceso de construcción, donde la base para la construcción de conocimientos es el encuentro entre lo ya sabido y lo nuevo, donde el desafío es su creciente complejización para enfrentar problemas de mayor complejidad. Problemas que han de ser lo suficientemente equilibrados, en términos de no ser demasiado fáciles, de modo tal de ofrecer conflictos, pero a la vez de no ser demasiado difíciles que escapen a la comprensión. Este grado de dificultad cognitiva así entendida, remite a un aspecto no poco importante en el aprender: la intervención y ayuda del docente o de pares avanzados, acompañando al alumno en este proceso de naturaleza individual y social, que convierte al aprendizaje en un proceso socialmente mediado. Este desafío nos remite, en fin, a la **enseñanza**.

Desde estas convicciones, es que nos permitimos vincular el aprendizaje con los procesos de comprensión. Comprendemos en tanto formamos modelos mentales de los conocimientos que incorporamos, pero además comprendemos cuando formamos esquemas para actuar.

En estos términos, el aprendizaje implica comprensión, que a su vez representa comprometerse con “desempeños de comprensión”, que se adquieren y complejizan de modo creciente, y que suponen romper con modelos rutinarios. Una dosis de creatividad en el sujeto, es condición inevitable en este desafío.



La enseñanza, como un proceso que implica una intervención intencionada de parte de un docente, ocupa un papel sustantivo en la apropiación de conocimientos.

Una enseñanza que se comprometa en generar situaciones problemáticas de integración de conocimientos disponibles, pero a la vez, de desafíos nuevos.

Una enseñanza que genere condiciones apropiadas para aprender en contextos de uso activo del conocimiento, esto es:

- que facilite herramientas y materiales diversos, que posibiliten al alumno apropiarse del conocimiento por diferentes “vías” de acceso”.
- que proporcione escenarios reales de tarea escolar, que aproxime al alumno a desafíos cognitivos de activa intervención y transferencia de conocimientos.
- que desarrolle en el alumno la capacidad de “aprender a aprender”, como lugar para la apropiación de diversas estrategias, y su aplicación apropiada al problema que se le presenta.
- que facilite oportunidades de pensar, en términos de un campo de conocimiento.
- que proponga al alumno una actitud de permanente esclarecimiento de conceptos y habilidades esenciales dentro de cada campo de conocimiento.
- que evidencie el carácter funcional de los aprendizajes, mostrando el sentido de los conocimientos que se enseña, en términos de su uso activo. Este aspecto no es poco importante en Educación Polimodal, si lo referenciamos como un lugar posible para dilucidar ante nuestros alumnos una clara intencionalidad de formar para las Competencias, mucho más en el contexto de una Modalidad específica.

Concebimos al **conocimiento** como un “bien simbólico” que tiende puentes cognitivos hacia otros mundos de la cultura, del trabajo, de la vida social en general. El conocimiento, así entendido, se convierte en un patrimonio social, accesible a los diversos sectores sociales, y accesible a los diversos estilos de aprender de nuestros alumnos. Se constituye así, en una herramienta no lejana, no distante, sí manipulable, sí disponible.

El conocimiento es un proceso, que está en las instituciones, en la calle, en los diálogos cotidianos de las personas, en las academias, en los centros de producción y difusión del conocimiento, y está también en la mente de quien lo adopta, lo manipula, lo reelabora. En el conocimiento escolar, el sujeto de aprendizaje es también sujeto de conocimiento, en tanto la creación y recepción de los conocimientos no son procesos separados, fragmentados.

En tanto el conocimiento es herramienta para el acceso a ciertos escenarios de la vida social, y en tanto se sitúa en una institución peculiar –la escuela- supone la convivencia y la negociación de los diferentes mundos sociales. Nos aproximamos así a lo que denominamos “conocimiento escolar”, que en la escuela asume la forma de “contenidos de enseñanza”, que concebimos como “recortes de la cultura”.



Recorte que entendemos no como quita, sino como selección arbitraria de los amplios núcleos de la cultura, como ponderación de aquellos saberes que los alumnos deben disponer en la escuela, y a la vez, a los que la escuela, como esfera pública, no puede renunciar.

Este delicado proceso de selección, que se expresa finalmente en un currículum y que es sin duda, un ámbito de negociación y encuentro de intereses e intencionalidades diversas, se sostiene en algunas convicciones que expresamos aquí.

El conocimiento escolar asume un carácter histórico, en tanto su estancia en la escuela representa aquello que es importante en un determinado momento, en la vida de un grupo social. La enseñanza de actitudes al servicio del cuidado de la naturaleza, es una preocupación histórica, pero que ha tomado carácter enfático en los últimos tiempos, a raíz de los efectos depredadores sobre el ambiente natural.

En este sentido, pensamos que el conocimiento es provisorio, en tanto cambia mientras permanece en una mente activa, y en tanto encarna dilemas y sentidos según la época histórica. Este cambiante sentido, se atribuye incluso la posibilidad de cambiar las tradicionales clasificaciones y denominaciones de las disciplinas académicas. Es socialmente relevante, y entonces convoca a interrogantes y problemas de las sociedades actuales para su tratamiento en las aulas. Por tanto, en él permanecen no solo los conocimientos académicos, los saberes de las ciencias y las disciplinas. Más que permanecer, decimos que conviven conocimientos de diferente naturaleza y origen, que se encuentran y se desencuentran.

La organización curricular de la Educación Polimodal

Uno de los blancos de ataque y de crítica al estado actual de la educación en las escuelas, es su marcado carácter libresco y enciclopédico, que encapsula la enseñanza en la transmisión de las disciplinas clásicas. El problema de qué contenido enseñar remite a pensar que las disciplinas clásicas, no pueden continuar constituyéndose en el marco de selección prioritario y exclusivo, cuando implican un sesgo exclusivamente académico y distante de las grandes preocupaciones sociales.

Validamos las disciplinas clásicas cuando, sin perder su rigurosidad epistemológica y metódica, se comprometen en su análisis con un escenario histórico social, para lo cual lo primero será romper la distancia que opera entre el mundo académico y el mundo de la cultura. Las disciplinas clásicas rigen en la escuela cuando inscriben sus búsquedas en los problemas actuales de una sociedad, para pensarla, para analizarla, para dilucidar sus interrogantes y actuar sobre ella.

En este sentido, aún cuando los conocimientos disciplinares se enseñen en las aulas, los disponemos al servicio de esta finalidad político-pedagógica, y es por



ello que los organizamos en un currículum que los presenta de manera integrada, sin que ello signifique fusiones entre las disciplinas, que hagan perder de vista su rigurosidad en el conocimiento. Este aspecto nos remite al problema de la organización curricular.

Integraciones que remiten a pensar en la necesidad de admitir los aportes de disciplinas y ciencias en el análisis de una temática o problemática que se convierte en contenido de enseñanza, que no significan reduccionismos, banalizaciones, traspolaciones de sus límites. De ellas asumimos algunos conceptos centrales, organizados en una estructura conceptual específica, y sus modos y métodos de pensar y construir sus propios enunciados.

Los contenidos de enseñanza

Desde las convicciones expresadas, afirmamos que los contenidos de enseñanza representan el lugar de la selección cultural, en tanto la sociedad en su conjunto expresa qué resulta prioritario que los alumnos adquieran, en términos de su formación presente y su proyecto futuro. Así concebidos, los contenidos de enseñanza representan un lugar de encuentro entre diferentes expresiones, tales como los saberes de las disciplinas, los conocimientos socialmente relevantes, la complejización del pensamiento que pretendemos desarrollar a través suyo, y los procesos motivacionales y estilos de aprender de nuestros alumnos.

Respecto de los saberes de las disciplinas, los contenidos de enseñanza recuperan de ellas sus estructuras conceptuales, sus modos de producir conocimientos. No obstante, los contenidos de enseñanza no se agotan en las estructuras conceptuales de las disciplinas. De ella, asumen sus conceptos estructurantes y las relaciones lógicas que entre ellos se mantienen. Los contenidos de enseñanza, se construyen en su tensión permanente con los problemas socialmente relevantes, ambientales, políticos, que las sociedades atraviesan, lugar donde la institución escolar asume un papel protagónico en sus análisis y abordajes diversos. Asimismo, los contenidos se seleccionan en relación a su poder motivacional y a los modos de aprender de nuestros alumnos. El lugar de la motivación es clave en este proceso, si consideramos que es uno de los aspectos que sostiene el compromiso de un sujeto que aprende.

Desde una concepción de conocimiento como capital provisorio e histórico, no resulta suficiente enseñar y aprender solo contenidos conceptuales. El desafío, visto el cambiante estado de los conocimientos, es además enseñar procedimientos, que representan habilidades y capacidades que nos permiten actuar reflexiva y estratégicamente ante un problema, y cuyas posibilidades no se circunscriben a fronteras cerradas ni a los límites de un campo de conocimiento. En estos términos, decíamos que las competencias de la Educación Polimodal, si bien se vinculan fuertemente a ciertos saberes y destrezas, no reducen las posibilidades de ampliar el pensamiento y la actuación, a otros campos.

Creemos que es irrenunciable la vigencia de algunas habilidades generales, tales como la capacidad de reflexión, la capacidad de análisis, la capacidad de



crítica, que trascienden las fronteras de los campos de conocimiento. Pero también creemos en la importancia de enseñar y enfatizar modos específicos de pensar y hacer, coherentes con un modo de actuar y desempeñarse ante las situaciones que se nos presentan. Sostenemos, entonces, que la enseñanza de estas habilidades de pensamiento, ya sean generales o específicas, no surgen de modo espontáneo y natural. Es nuestro desafío enseñarlas de manera sistemática.

Finalmente, este conjunto de conocimientos supone una base actitudinal, que represente reconocer qué valoraciones suponen y transmiten, como componente ineludible en todo proceso de enseñar y aprender.

Desde este análisis, resulta necesario referir a algunas denominaciones que ocupan un lugar sustantivo cuando de hablar de selección y organización de contenidos se trata, que no pretende convertirse en un simple asignar de nombres diferentes. Explicamos aquí algunos de ellos:

- conceptos estructurantes: son aquellas categorías conceptuales sustantivas en los espacios curriculares, que tienen su origen y desarrollo en las estructuras conceptuales de las disciplinas. Su denominación de “estructurantes”, responde a que convocan y representan, por su alto poder incluso, diversos conocimientos, y atraviesan la disciplina. Los conceptos estructurantes no son neutros. Se inscriben en enfoques teóricos, que le asignan un sentido, que explican su denominación.
- principios explicativos: son formulaciones que permiten explicar un concepto, dando cuenta de su movimiento, de su carácter dinámico. Por ejemplo, cuando en el campo de las Ciencias Sociales, decimos “multicausalidad”, para referirnos a los hechos sociales admitiendo que no suceden mágicamente ni por un solo motivo, sino que muchos factores interactúan para que suceda.
- ejes temáticos: un eje temático permite articular conceptos estructurantes, principios explicativos y problemas de la realidad, abriendo la posibilidad de vincularlos a los diferentes contextos. Por ello, los ejes temáticos, son provisorios, en tanto se vinculan al tratamiento de contenidos en relación a los acontecimientos sociales que asignan sentido, a la enseñanza. Los ejes temáticos atraviesan varias unidades temáticas, complejizando su tratamiento de manera gradual. La tarea de seleccionar “ejes temáticos” para las planificaciones de enseñanza, no es solo una cuestión técnica. Representa un lugar de trabajo fundante para el docente, en tanto asume decisiones contextualizadas según su criterio personal y profesional, en los acuerdos dados con sus colegas, y que se sustentan en criterios de selección de contenidos.

Crterios de selección y secuenciación de contenidos

El proceso de selección y secuenciación de contenidos de enseñanza, no es una tarea sencilla. Si nos remitimos a algunas expresiones inherentes al conocimiento escolar antes abordadas, afirmamos que la complejidad que acarrea no es una finalidad en sí misma. Ni se reduce a una secuencia técnica. Entraña, en realidad, un profundo compromiso político, en tanto da cuenta nada más y nada



menos, que de la función social de la escuela, como institución situada en un contexto temporal y espacial que le asigna sentido.

Cuando seleccionamos contenidos, producimos un recorte, es decir, apuntamos a una parcela del amplio campo de conocimiento, que no implica la atomización de conocimientos, sino una ponderación de lo que entendemos como válido.

Desde este posicionamiento, acuñaremos algunos criterios orientadores para el proceso de selección de contenidos en los proyectos de enseñanza en nuestras instituciones, que se estructuran sobre la base de definiciones aproximadas en este Documento Curricular.

Diremos, en primer término, que la selección de contenidos se orienta, en la Educación Polimodal, desde lo dicho hasta aquí, a la formación de competencias. Ellas representan el lugar ineludible de consulta, a la hora de seleccionar contenidos.

Y en segundo término, remitiéndonos igualmente a una concepción de currículum, diremos que un documento curricular es el punto de partida y el punto de llegada, en tanto referencia político-pedagógica de la jurisdicción para la Educación Polimodal. Sobre este supuesto, adjudicaremos un lugar sustantivo a las decisiones que los docentes asumen respecto de la selección de contenidos en el marco de sus propios contextos.

Proporcionamos entonces, algunos criterios orientadores:

- Situar los conocimientos en contextos socialmente relevantes, esto es, por un lado, tender puentes entre los contenidos y la realidad social, a favor de procesos de análisis, interpretación y reflexión crítica. Proponemos en este sentido, promover contextos “narrativos” de los contenidos, enfatizando especialmente la historia de los saberes, en los escenarios sociales que le dan origen y lo justifican.
- Reconocemos en los contenidos seleccionados, el desarrollo de habilidades de pensamiento, extensivas a diversos campos de conocimiento, y a la vez, particularizadas para cada uno de ellos.
- A la vez que habilidades de pensamiento, ponderamos el valor que los contenidos tienen en términos de aprender “desempeños” efectivos, que les permitan a nuestros alumnos, operar y manipular los conocimientos.
- Habilidades de pensamiento que tienden al desarrollo del “pensamiento estratégico”, que permita a los alumnos una disposición mental flexible ante el cambiante mundo de los conocimientos, y sobre todo, en su inserción en los cambiantes mundos del trabajo. La formación para el mundo del trabajo no se reduce solo a la adquisición de destrezas para un ámbito determinado. Implica también la disposición para comprender globalmente las lógicas del mundo del trabajo, y adaptarse activamente a ellas.
- Los conceptos seleccionados, entendidos como herramientas conceptuales, generan ricas posibilidades para “ir mas allá de la información dada”, en tanto permiten a nuestros alumnos trascender las visiones cotidianas y directas, arribando a mundos simbólicos.



- Atender a una dimensión social en el tratamiento de los contenidos, implica también seleccionar aquellos que formen parte de las “*agendas actuales*”, como grandes preocupaciones que surgen en las sociedades, y para cuyos interrogantes, la escuela debe proporcionar algunas respuestas, aún cuando sean de carácter provisorio. Los conocimientos inscriptos en problemas actuales, ejemplifican este aspecto.
- El compromiso activo de nuestros alumnos en el aprendizaje, resulta un aspecto fundamental. Así, recuperar sus conocimientos previos, es clave para asignar significación a lo que se está aprendiendo. Los conocimientos previos que nuestros alumnos portan, se construyen en diversos contextos cotidianos, y sirven para asignar explicaciones y construir predicciones sobre la realidad. Muchas veces, son resistentes al cambio y de carácter implícito. Son un punto de partida valioso para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos escolares y son integrados o revisados desde la enseñanza.
- Las posibilidades cognitivas de nuestros alumnos, son una referencia válida a la hora de pensar la complejidad de los conocimientos que enseñamos. En este sentido, hemos de reconocer la necesidad de no simplificar o banalizar demasiado los conocimientos que se seleccionan, pensando que los alumnos no comprenden, o extender y complejizarlos demasiado, haciendo inalcanzable para nuestros alumnos su apropiación.
- Atender a una dimensión axiológica en la selección de los contenidos, implica reconocer que los contenidos son una fuente de enseñanza y aprendizaje de valores, que son portadores en sí mismos de una dimensión moral y ética de los conocimientos.

La selección de contenidos se orienta, en la Educación Polimodal, desde lo dicho hasta aquí, a la formación de Competencias. Ellas representan el lugar ineludible de consulta, a la hora de seleccionar contenidos.

Los contenidos de enseñanza se presentan como un todo complejo, de ahí la necesidad de graduar su presentación a los alumnos. Este aspecto nos conduce a analizar la problemática de la secuenciación de los contenidos. Secuenciar los contenidos implica tomar decisiones respecto del orden en que serán enseñados y aprendidos.

Sugerimos atender a criterios orientadores para esta tarea, que definimos del siguiente modo:

- un criterio psicológico, que atiende de modo fundamental a las posibilidades cognitivas del alumno de adquirir los conocimientos. Al respecto, en otro apartado de este Documento, decíamos acerca de la necesidad de no complejizar demasiado el planteo y a la vez de no facilitarlo, haciéndolo simple y superficial, con los riesgos de generar una enseñanza banalizada.
- Un criterio lógico, que atiende a cómo cada disciplina o ciencia determina el ordenamiento de sus conceptos y procedimientos. Distinguimos entonces conceptos centrales y conceptos periféricos, que serán graduados según la jerarquía interna en que se construyen las estructuras conceptuales..



Organización de los contenidos

La organización de los contenidos es un problema epistemológico, en tanto se trata de generar posibilidades de integraciones entre sí, que no siempre es posible desde los límites y fronteras que los distintos espacios curriculares establecen. Es un problema epistemológico también en el sentido contrario, el de la necesidad de integrar saberes y conocimientos en nuevos espacios curriculares, que procuren aproximar respuestas a los nuevos y complejos problemas que en los escenarios cotidianos se generan. En tiempos de globalización cultural, política y económica, sería ingenuo de nuestra parte sostener estructuras lineales y cerradas, que se sostengan en sus propias definiciones conceptuales. En este punto, las integraciones curriculares han de resguardarse de los “forzamientos” que se producen, cuando los acercamientos no son posibles, y artificiosos.

La organización de los contenidos es un problema sociológico, criterio estrechamente unido a lo anterior, desde la atención a lo “relevante” como hilo conductor de la vigencia de los contenidos en una propuesta curricular. Lo “relevante” se asocia a las preocupaciones sociales, comunales, que se plasman cotidianamente, y que merecen respuestas aproximadas desde el ámbito escolar.

La organización de los contenidos, se constituye en un problema didáctico, en tanto se vincula a las formas en que disponemos las estrategias, los recursos y los materiales para la enseñanza. Organizar los contenidos implica entonces la disposición deliberada de las estrategias de enseñanza, de los tiempos, espacios y agrupamientos escolares, de los materiales y herramientas, con la finalidad de propiciar determinados aprendizajes.

La organización de los tiempos escolares, es un elemento preponderante. El tiempo escolar puede ser asumido como algo que viene dado y que no es posible cambiar. En este caso, el cumplimiento del tiempo será un fin en sí mismo, que sujeta las intencionalidades didácticas de manera inevitable. O bien el tiempo puede ser asumido de manera flexible, que se dispone merced a las características, por ejemplo, de un proyecto de trabajo. La flexibilidad en el manejo de los tiempos escolares, no implica caos o desorden. Insistimos en la necesidad de planificar los tiempos con criterios didácticos, esto es, adaptándolos a las necesidades de las propuestas áulicas que se generen.

Del mismo modo que el tiempo, los espacios escolares no se definen tan solo por su dimensión material. Los espacios, sean en la escuela o sean en otras instituciones, no son solo continentes físicos, sino que son también contextos simbólicos, donde se dan encuentros y diálogos, donde se disponen materiales de acuerdo a sus finalidades, donde se dan experiencias de socialización, comunicación y cohesión. Lidia Fernández expresa “...el espacio, las instalaciones y el equipamiento conforman el ámbito dentro del cual se establece la trama de relaciones en que se desarrolla la tarea institucional. Como tal, puede ser “mirado” como espacio material y como espacio simbólico. Como espacio material, el edificio y sus intencionalidades conforman un conjunto de condiciones que afectan en forma mediatizada la calidad de la enseñanza y el aprendizaje... Como espacio simbólico, constituyen y funcionan como continente de un conjunto de grupos humanos que a



lo largo de una historia van configurando una identidad institucional..., como vehículo de experiencias en la relación de la población escolar con la autoridad social, y son expresión de un modelo pedagógico que condiciona en buena parte el comportamiento de los individuos, para hacerlo acorde con las concepciones que lo sustentan...”

Desde estos aportes, es que entendemos al espacio escolar como un referente de proyectos pedagógicos, y sostenemos su organización al servicio de intencionalidades de enseñanza y aprendizaje, desde un criterio de flexibilidad, que atiende a la necesidad de distribuirlo según aspectos funcionales. Los espacios han de ser móviles o fijos, abiertos o cerrados, estables o rotativos, de acuerdo a su capacidad de contener materiales de enseñanza, de la cantidad de alumnos que supone una actividad que convoca a grupos externos al aula, o de acuerdo a los tiempos que se sostengan para un proyecto de trabajo. La búsqueda de información puede ser en la biblioteca, en el aula o en la sala de informática, las clases expositivas pueden ser en el aula, en un taller o en el patio, de acuerdo a los materiales de enseñanza que se dispongan.

Por otra parte, si el disponer de recursos y materiales se vincula fuertemente a los contenidos y actividades que se van a desarrollar y a los procesos de pensamiento que se quieren propiciar, tendremos en cuenta que esto no es independiente de los espacios curriculares y sus contenidos.

La organización de agrupamientos de alumnos, se sostiene en dos principios básicos: el de heterogeneidad y el de construcción compartida. El primero, que advierte la diversidad y peculiaridad de los sujetos y sus grupos, fuente de riqueza incalculable a la hora de pensar en aprendizajes de tipo cooperativo; el segundo, que reconoce la interacción y el intercambio como recurso potencial para acciones complejas. Ambos principios nos conducen a reconocer la necesidad de flexibilizar y combinar distintos grupos de trabajo, cuando se trata de pensar en tareas que implican diversos grados de responsabilidad y distintas habilidades, desempeños y especificidades.

Distintas alternativas con diferentes intenciones, pueden dar lugar a diferentes agrupamientos de alumnos:

- dificultades escolares de aprendizaje, que requieren apoyos distintivos;
- voluntades de integración, convivencia en actividades culturales o extraescolares;
- espacios de colaboración y ayuda de alumnos de años avanzados a pares, de años menos avanzados;
- ámbitos colectivos para la toma de decisiones, tales como asambleas, centros de estudiantes, entre otros.

Proponemos a continuación algunas alternativas metodológicas, que se sustentan especialmente en los aspectos hasta aquí analizados, respecto de los tiempos, espacios y agrupamiento escolares desde un criterio de flexibilidad en su organización, y atendiendo a los criterios hasta aquí especificados.



Taller

Entendemos al “Taller” como una propuesta metodológica que se sustenta en un principio de plena articulación teoría-práctica para abordar la resolución de un problema o para el tratamiento de una temática de enseñanza.

El Taller implica, ante todo, la actividad de los alumnos, quienes adquieren un marcado protagonismo en las acciones que en él se despliegan.

Se asocia plenamente al “aprender haciendo”, en tanto se ponen en juego habilidades y estrategias, y se reflexiona acerca de lo aprendido.

Se vincula intrínsecamente a un tratamiento globalizador de los contenidos, en tanto admite y requiere distintas perspectivas de análisis de los temas o problemas en cuestión.

Se funda en una propuesta flexible, que permite disponer de los tiempos y espacios de la institución al servicio de los temas y/o problemas que se pretenden abordar. La organización de espacios comunes de trabajo, así como los horarios, deben propiciar el desarrollo de las actividades que se proponen en el Taller.

El conocimiento compartido, sostenido en un espíritu colectivo de trabajo, caracteriza esta modalidad, dejando abierta la oportunidad para integrar otros actores de la comunidad educativa. La visita de expertos en la temática o problemática abordada, la colaboración de las familias, la presencia de otros grupos-clase en el espacio del Taller, se convierten en recursos potentes que favorecen los aprendizajes en ambientes cooperativos.

El uso de materiales diversos, que permiten enriquecer el análisis, de estructura abierta, y que favorezcan la actividad constructiva del alumno, es un aspecto sustantivo en la organización del Taller, que dista mucho del libro de texto o del uso del pizarrón como herramienta única y exclusiva para el aprendizaje.

Seminario

Un Seminario es una modalidad de organización de los contenidos, que se basa esencialmente en la combinación y articulación de diferentes momentos, repartidos entre la actuación del profesor y de los alumnos, implicados activamente en la comprensión atenta de una temática puntual.

Se estructura para el tratamiento de una temática determinada, sobre la labor del docente de exponer, presentar y desarrollar los argumentos y aportes más destacados al respecto.

La presencia de otros expertos que se suman al Seminario, puede ser una nota característica, en tanto se trata de recoger aportes analizados con especificidad y profundidad respecto de una temática.



En esta modalidad, la estrategia de enseñanza destacada es la enseñanza directa, en virtud de la complejidad y/o el grado de abstracción de la temática en cuestión, que nos conduce a buscar diversas ejemplificaciones, analogías o metáforas para asegurar su comprensión.

El Seminario implica un tiempo acotado de extensión, dado que se concentra en el tratamiento de una temática o problemática puntual. Se combina armónicamente con la modalidad de “Taller”, lugar desde el cual reservamos espacios plenos para la actividad, el compromiso y la intervención de nuestros alumnos. El Seminario no lo descarta, pero asigna espacios exclusivos de tratamiento del tema, de parte de un experto.

Laboratorio

Esta modalidad se estructura plenamente sobre la importancia del experimentar nuevas situaciones, de manipularlas, de entrar en contacto directo con el objeto de conocimiento del cual se trate.

En sus fundamentos, supone la participación activa del alumno, quien diseña, regula, controla y resuelve sobre la experiencia que formula. No se sujetan solamente a “laboratorios de ciencias”. Un aula puede ser entendida como “laboratorio” cuando disponemos allí de los materiales y recursos que requerimos para una tarea específica.

La riqueza de esta modalidad radica, asimismo, en relación al clima de trabajo que genera. Dado que los recursos, materiales necesarios para la tarea se disponen allí, y los alumnos allí operan, el ambiente de trabajo se convierte en un lugar altamente motivante. Así, podemos hablar de un aula informática como laboratorio, mientras lo realizado reúna sea una tarea donde las computadoras son herramientas relevantes para la búsqueda, o podemos hablar de laboratorio en un “aula de geografía” si disponemos de mapas, de textos, de planos, de planisferios, entre otros, que impregnan el ambiente de esos conocimientos, y sus herramientas singulares.

Proyectos

Como decíamos en otro apartado de este Documento, los proyectos representan estrategias altamente apropiadas, por un lado, para integrar conocimientos de diferentes espacios curriculares, y por otro, para generar niveles de participación y compromiso de nuestros alumnos en su diseño y ejecución.

Podemos pensar en un único proyecto, ambicioso y complejo, que estructure la tarea de todo un año de trabajo, con distintos momentos y compromisos, o podemos pensar en distintos proyectos, que vayan incorporando de manera paulatina, crecientes niveles de complejidad en sus intencionalidades.

Es importante que orientemos a los alumnos, tanto en su elección como en su ejecución, inscribiendo siempre las acciones que se desarrollan en los contenidos que se enseñan. El obstáculo que esta modalidad puede representar, es la actividad



del alumno como un fin en sí mismo, sin recuperar intencionalidades inherentes a la adquisición de conocimientos.

Al igual que las modalidades anteriores, esta alternativa puede no ser única en el desarrollo de las tareas áulicas. Su adopción dependerá de su pertinencia a los contenidos que se traten, y a las intencionalidades didácticas que se dispongan.

Materiales Curriculares

Desde la acepción que hemos expresado respecto de las estrategias de enseñanza, concebimos que los materiales curriculares no son solo un medio o soporte para la enseñanza.

Su selección expresa mucho de nuestras convicciones docentes; expresa respecto de los procesos de pensamientos que pretendemos generar a través suyo, representan una adhesión a un enfoque de pensamiento, evidencian nuestras concepciones respecto de la actividad áulica en general.

Los libros de texto, que indicamos a nuestros alumnos para el acceso a los conocimientos, los definimos como “recortes” importantes, emblemáticos, que nos aproximan a una corriente, a un enfoque, a una postura. Es importante significar esta dimensión, dado que en los libros que recomendamos, nos reconocemos como pensadores, como intelectuales. Es por eso que acotamos en este punto, algunas dimensiones de análisis que podemos tomar en cuenta cuando de la selección de libros de texto se trata:

- Dimensión epistemológica: incluye la concepción de conocimiento que subyace, en términos tales como su apertura a otros aportes, su cercanía al lector, la justificación de sus posturas en un enfoque teórico contextualizado en un momento histórico determinado. En este punto, es importante observar el nivel de problematización que alcanza con el tratamiento de los contenidos, si deja preguntas abiertas, si invita a la investigación como una forma de continuar profundizando al respecto.
- Dimensión didáctica: integra los supuestos que sustenta el texto como enseñante, y respecto del enseñante-docente, en términos de la generación de espacios para su propia mediación, por sobre formulismos cerrados, lineales y excesivamente estructurados. No todo libro de texto es bueno, porque trae una extensa carpeta de actividades. A veces, en estas carpetas o guías, tan completas a nuestros ojos, se esconde un lugar de aplazamiento del docente. Asimismo, esta dimensión refiere al lector, como aprendiz, y los procesos de comprensión, de inferencia, de activación de conocimientos previos que promueve, y su carácter activo en la resolución de actividades que se propone.
- Dimensión curricular: refiere al recorte de conocimientos que presenta, en aspectos tales como cantidad de temáticas cubiertas, temas omitidos, temas profundizados, temas tratados de manera colateral, y en cuanto al tratamiento



de los conocimientos en sus distintas expresiones, tales como conceptos, procedimientos y actitudes.

Dentro de esta dimensión, nos parece importante atender a los lugares que los libros de textos, generan en la institución, es decir, fuera el aula, que tiendan a integrar a los alumnos con otros grupos, o a realizar actividades que sean realmente favorecedoras de la escuela.

- ***Dimensión técnica***: aspectos inherentes a la legibilidad, a la estructuración gráfica, al tipo de letra, a la complementación con recursos extratextuales.

Proponemos la observación de algunos ***problemas*** que se observan recurrentemente en los textos escolares, a fin de considerarlos en su elección:

- textos que presuponen del alumno, conocimientos sobre el tema. Aún cuando siempre disponemos de conocimientos previos, es necesario generar algún anclaje para activarlos y expresarlos.
- textos que esperan del alumno más de lo necesario, para arribar a una coherencia necesaria.
- textos que no expresan intenciones claras y una explicitación de su estructuración interna.
- textos cuyo lenguaje o discurso dista excesivamente de las posibilidades de comprensión de los alumnos.

En algunas oportunidades, la selección de un buen **material periodístico**, puede complementar el uso de un texto escolar, en tanto remite a información actualizada, y a instalar polémicas que no siempre encontramos en los textos. Además, el uso de material periodístico ayuda no solo a profundizar sobre una determinada temática, sino que ayuda a contextualizar el análisis, situando al alumno en las opiniones vertidas allí, en relación al periódico del cual se trata.

Según el espacio curricular del cual se trate, es rico y valioso, recurrir a **las fuentes**, a los pensadores genuinos, a los dueños de las ideas. En otro tramo de este Documento hablamos de las “narrativas” como estrategia de enseñanza. Trabajar con fuentes es acudir a la forma original del pensamiento de un autor, que se sostiene en una sociedad y en una época determinadas, y que permite al alumno adoptar paulatinamente el lenguaje del campo disciplinar en cuestión.

Una última palabra respecto de **las editoriales** de los libros. El nombre y el origen de las editoriales, no es un tema menor a la hora de seleccionar un libro de texto para nuestros alumnos. Las editoriales representan lugares de condicionamientos y requerimientos de la política cultural en el contexto de mercado. El problema se nos plantea cuando la lógica curricular se somete linealmente a la lógica del mercado, lo que exige formar opiniones respecto de las editoriales y sus productos.

El Diseño de la enseñanza: análisis de algunas estrategias

La enseñanza, concebida como proceso mediador en el acceso a los conocimientos, se estructura en base a un conjunto de estrategias de enseñanza,



que tienen una finalidad explícita, la de facilitar a los alumnos el abordaje de los contenidos escolares.

Referirnos a las estrategias de enseñanza, nos remite a problematizar el problema del método de enseñanza. Durante muchos años, pensábamos que discutir el método para enseñar, era un problema que pasaba exclusivamente por seleccionar técnicas que resultaran atractivas y exitosas ante los alumnos, obviando una preocupación central en este campo: la vinculación de estas técnicas con el contenido a enseñar. Desde un enfoque problematizador del método, consideramos que la selección del método de enseñanza no es aleatorio, ni se reduce solo a la selección de técnicas. Sostenemos que no hay un solo método, sino varios métodos, y desde aquí sostenemos que el método se vincula fuerte e íntimamente al campo disciplinar en que se encuadra. Recuperamos además la selección de “los métodos” en relación a los modos de aprender que pretendemos promover. Así, si pretendemos generar un pensamiento hipotetizador, seleccionaremos una modalidad de enseñanza que, frente a los contenidos, deje algunos espacios abiertos para la construcción. Del mismo modo, reconocemos en el método, un contenido axiológico, que remite a pensar que en nuestro modo de enseñar, encarnamos o sustentamos diversos valores que transmitimos, aún sin darlos a conocer.

Desde estas convicciones, consideramos necesario explicitar aquí algunas ideas que colaboran a su análisis:

- las actividades de aprendizaje han de generar en nuestros alumnos, verdaderos desafíos de involucrarse no solo con la adquisición de conocimientos, sino también con la forma en que ellos se producen. Es importante que generemos en ellos la necesidad de implicarse en los procesos de producción del conocimiento, en los procesos de investigación histórica, en los problemas que representa actuar sobre la naturaleza, entre otros. Es fundamental que los alumnos no solo se aproximen a la ciencia, sino que sepan cómo se hace, cómo se produce, cuáles son sus contextos, sus problemas, implicándose personalmente en ello. Asociamos entonces contextos de adquisición de los conocimientos con contextos de producción, entendiendo que los alumnos no son solo receptores de conocimientos, sino activos productores, y entendemos que de este modo, formamos a nuestros alumnos en “conocimientos de orden superior”.
- ponderamos especialmente el desarrollo de un pensamiento estratégico en los diferentes espacios curriculares de la Educación Polimodal. Aspecto que nos conduce a reflexionar acerca del carácter de los procedimientos como contenidos de enseñanza. Cuando pensamos en procedimientos, reconocemos en ellos fundamentalmente un saber hacer. Este saber hacer no concluye definitivamente la idea de procedimiento. El procedimiento implica además un saber pensar acerca de lo producido, el saber evaluar la calidad de lo ejecutado, el saber reflexionar sobre lo alcanzado, y el poder transferir a nuevas situaciones los aprendizajes adquiridos. En esta dirección recuperamos la distinción entre técnica y estrategia. Mientras que la primera es una rutina automatizada como consecuencia de la práctica repetida, las



estrategias implican una planificación y una toma de decisiones sobre los pasos a seguir.

En la vida cotidiana, nos enfrentamos recurrentemente a situaciones que trascienden o superan las formas conocidas de antemano. Hoy más que nunca, en los lugares de trabajo, se requiere tomar decisiones, resolver problemas, actuar con autonomía. Son todos estos aspectos que integran fuertemente los desafíos de la enseñanza de una forma estratégica de pensar, y que se convierten en componentes ineludibles de lo que la Educación Polimodal se propone: una formación basada en Competencias.

- la selección de las estrategias de enseñanza, retomando las concepciones antes abordadas respecto del método, es oportuna según los campos de conocimiento y espacios curriculares que se trate. Algunas estrategias son mayormente apropiadas para un espacio curricular que para otro, dado que, como se decía antes, el método se adecua fuertemente a la singularidad de los contenidos que se pretenden enseñar.
- disponer frente al alumno de estrategias de enseñanza que le permitan aproximarse a conocimientos complejos, representa un lugar de posibilidad para, al decir de Jerome Bruner, para “amplificar las mentes”. En este sentido, recuperamos la idea de “conocimiento distribuido” que reconoce los límites de la mente humana para acceder a conocimientos múltiples y abundantes, y entonces reconoce instrumentos externos (las estrategias de enseñanza) para este cometido. El conocimiento no es fijo ni inerte, está distribuido en diversos lugares. En nuestro caso, se distribuye a través de las estrategias de enseñanza.
- el uso de estrategias de enseñanza apropiadas, implica la idea, en palabras de David Perkins, de “uso activo del conocimiento” en términos de Perkins, en tanto posibilita contextualizar, transferir, operar en situaciones problemáticas a partir de contenidos apropiados.
- más allá de la especificidad de cada estrategia al interior de los espacios curriculares, ponderamos la vigencia de los conocimientos previos de los alumnos como principio general, en tanto representan el punto de partida para anclar los nuevos conocimientos.
Es menester agregar aquí que la recuperación de los conocimientos previos, no representa solamente el lugar de la evaluación de los “errores” o de “lo que no se sabe”. Aún cuando estos conocimientos previos se refieren a contextos cotidianos, informales no escolares, son ricos en sí mismos, y por eso no debemos solo enjuiciarlos positiva o negativamente en relación a su cercanía o distancia con respecto a los contenidos.
Reconocer lo que nuestros alumnos saben, aún cuando se trate de conocimientos cotidianos, nos posibilita ponderar su autoestima, como sujeto cuyo capital cognoscitivo representa un aporte enriquecedor en la actividad áulica.
- en la resolución de actividades áulicas, muchas veces nuestros alumnos siguen rutinas, sin reflexionar acerca de la efectividad de sus actuaciones. La



capacidad de observar y criticar el propio pensamiento es un aspecto clave en el aprendizaje. Nos referimos entonces a la importancia de ponderar la metacognición, en la resolución de actividades de aprendizaje.

Ahora bien, no se piensa metacognitivamente de manera espontánea, se enseña a pensar de esa manera. Por tanto, es esencial que ayudemos a nuestros alumnos a detenerse a reflexionar acerca de sus pensamientos, y a decidir cómo guiarse hacia mejores prácticas de pensamiento.

Pensar metacognitivamente en el momento de resolver una actividad de aprendizaje, no solo favorece el pensamiento reflexivo, sino también el pensamiento estratégico. Pensamos metacognitivamente no solo cuando analizamos críticamente nuestros modos de resolver una situación, sino también cuando nos disponemos inicialmente a resolverla, y evaluamos distintos modos, y los más efectivos de hacerlo.

Pensar metacognitivamente colabora en la formación de un modo autónomo de actuar, en tanto, al poder evaluarnos, tomamos decisiones en función de nuestros criterios personales. Criterios personales que se conjugan con los criterios de otros, con quienes compartimos situaciones cooperativas de aprendizaje.

- no solamente asociado al ámbito de lo artístico, entendemos que el desarrollo de la *creatividad*, se convierte en un aspecto ineludible cuando seleccionamos las estrategias de enseñanza. La creatividad es considerada una capacidad humana, por la cual se producen búsquedas permanentes que atrapan la curiosidad y la imaginación, y que se ve siempre atraída por enigmas, “callejones sin salida” o problemas sin resolver, que permitan ser desentrañados. Ahora bien, el pensamiento creativo no es sinónimo de caos o desorden, por el contrario, se ve animado por problemas y proyectos conscientes que se propone verificar con regularidad y culminarlos de manera adecuada, aunque su meta recurrente sea la de crear o inventar nuevos objetos o nuevos descubrimientos. El sujeto creativo se compromete fuertemente con su producción, y a veces se encuentra embarcado en una aventura solitaria, frente a lo cual es imponente la necesidad de experimentar un respaldo, un grado de continencia que apoye su originalidad. Lejos está la creatividad de ser una capacidad instalada y estable. La creatividad debe ser sostenida, debe ser valorada, sobre todo en los adolescentes, que encuentran en manifestaciones creativas, vías posibles para transmitir sus propios enigmas e incertidumbres de la etapa que transitan.
- los seres humanos somos de naturaleza social, y entonces el intercambio es una condición vital para el aprendizaje de la vida social. Los intercambios son medios óptimos para comprender la naturaleza de las actividades sociales, y para participar en ellos. Cuando los alumnos participan de espacios y lugares de base compartida, se ajustan al sentido social del grupo al que pertenecen e incorporan habilidades y códigos de la cultura. Cuando reciben la ayuda de otros –profesores o pares- se implican en la comprensión de los puntos de vista de los demás, en un proceso que amplía sus conocimientos individuales para anclarlos en puntos comunes de apoyo. El diálogo, la colaboración solidaria y la construcción compartida, representan escenarios apropiados de



aprendizaje, donde el prestarse competencias distintivas entre los alumnos, colabora ampliamente en los desafíos del conocimiento.

Las actividades grupales para tareas escolares, se apoyan en estas convicciones. Mas que una estrategia de enseñanza peculiar, es un entorno apropiado para el trabajo, que se consolida fuertemente en la búsqueda de espacios de intimidad, de construcción de códigos propios, entre pares, que los alumnos adolescentes sostienen en este momento de sus vidas.

- ninguna actividad escolar puede resultar plenamente exitosa, en términos de los aprendizajes, si el alumno no se implica en ella. Implicarse en el sentido de compromiso interno, que trasciende a la mera imposición o exigencia externa. Nos referimos a la importancia que adquiere la motivación, como fuente primaria y genuina a la hora de involucrar a los alumnos en experiencias escolares. La motivación no es sinónimo de emoción, aunque la implica de manera importante. La motivación humana se enraiza particularmente en una acción consecuente con una meta, que adquiere un carácter activo y voluntario, y que se vincula con necesidades adaptativas, en tanto se vincula con el “para qué”. La motivación no se reduce solo a un inicio de una actividad, sino que es persistente en el tiempo. Motivar a nuestros alumnos es, por tanto, mantener despierto su compromiso con la tarea, desde lo cual otorgaremos tiempos para ensayos y aproximaciones, desde donde evidenciaremos sus progresos y fortaleceremos su autoestima.
- Resulta esencial que en la estructuración de las actividades de aprendizaje que diseñemos, tengamos en cuenta la transferencia como un cometido intencional de nuestras prácticas. La transferencia se da cuando transportamos conocimientos, habilidades, estrategias, de un contexto a otro, cuando relacionamos áreas de conocimiento, cuando aprendemos algo en un contexto y lo aplicamos luego para resolver un problema. La transferencia puede darse al interior de un mismo espacio curricular, entre diferentes espacios curriculares, o hacia situaciones de vida cotidiana, extraescolares, de problematización. Del mismo modo que la metacognición y el pensamiento estratégico, la transferencia no se produce espontáneamente. Es menester que recurramos a ella en todo momento, que referenciamos ante nuestros alumnos las transferencias que formulamos, y que solicitemos a ellos permanentes intentos de transferencias.

Analizaremos ahora algunas estrategias de enseñanza posibles:

Resolución de problemas

Esta estrategia de enseñanza permite, de modo general, contextualizar los conocimientos aprendidos, usándolos activamente ante una situación problemática. Es una alternativa válida para diferentes espacios curriculares, no reduciéndose así, como convencionalmente se aludía, al campo de las ciencias físico-naturales o matemáticas.



Reivindicamos esta estrategia no en relación a la idea de producto acabado, no a la idea de resultado final a obtener, sino en cuanto al desarrollo del pensamiento que genera: el pensamiento hipotetizador.

Cuando un alumno se enfrente a un problema, es altamente enriquecedora la fase inicial del problema, que es donde los alumnos se representan a sí mismos las causas, las consecuencias, los factores condicionantes, y es donde hipotetiza posibles alternativas de solución. No descartamos entonces el resultado, pero ponderamos singularmente estos procesos cognitivos.

Para promover estos procesos, consideramos que es válido atender a algunas características que han de reunir los problemas que planteamos a nuestros alumnos:

- proponer consignas abiertas, que admitan diversas vías de solución,
- diversificar los contextos de uso de las soluciones, mostrando al alumno como una solución en un contexto puede ser válida para ese contexto, y no para otro.
- situar los problemas en escenarios reales de la vida cotidiana, y vinculados a la modalidad de Educación Polimodal y a las Competencias generales y específicas del nivel educativo.
- distribuir problemas en distintos momentos de la secuencia de enseñanza, evitando así su habitual rasgo ejemplificador. Una clase o una unidad temática, puede comenzar por un problema, y puede también finalizarlas para abrir otra unidad o clase, continuando con el mismo problema. Desde esta posición, damos cuenta del conocimiento como un proceso, y no como un producto acabado.
- promover el pensamiento estratégico, solicitando al alumno que en la definición de posibles situaciones evalúe sus consecuencias finales.
- promover el intercambio entre los alumnos respecto de las alternativas construidas, dando cuenta de los argumentos que cada uno sostiene para estas construcciones.
- intervenir durante el proceso, ajustando la ayuda, cuando resulta demasiado simple para resolver, complejizándolo gradualmente, y cuando resulta demasiado complejo, proporcionando otros soportes de apoyo adicionales, como explicaciones ampliatorias o ejemplos.
- promover el uso de conocimientos previos, no para repetir lo ya estable, sino para activarlos en función de un uso nuevo ante un problema nuevo.
- proponer actividades metacognitivas durante y de manera posterior a la resolución del problema, que permita al alumno observar sus propios progresos y dificultades.

Habitualmente, al momento de abordar un problema, consideramos que el momento clave, es la respuesta que al mismo se produce. En el marco de lo que aquí entendemos como “problema”, consideramos altamente enriquecedora la posibilidad de generar preguntas de parte de nuestros alumnos ante los enigmas que el o los problemas proponen. La capacidad de formular preguntas, apropiadas, pertinentes, genuinas, representan a veces un “síntoma” de aprendizaje.



Otro aspecto que quisiéramos señalar aquí es que la formulación del problema no ha de estar siempre a cargo del profesor o extraída solo de los libros de texto. Es enriquecedor también, que sean los alumnos quienes identifican un problema, ante una situación que parece estable o natural, o que diseñen un problema de alguna experiencia conocida, o que luego de haber resuelto un problema propuesto de antemano, encuentren ellos mismos posibilidades de continuarlo, complejizándolo.

El proceso de resolver un problema, como decíamos anteriormente, implica ante todo, un fuerte compromiso del alumno en su abordaje y resolución. Por tanto, un principio esencial al proponerlos, es convertir al alumnos en protagonista activo de sus propios progresos y dificultades.

El tratamiento de la información como estrategia de enseñanza

Con el desarrollo de los diferentes soportes tecnológicos, escritos, gráficos, que cotidianamente se presentan, es menester que nos planteemos algunas vías posibles para su acceso y tratamiento en las tareas escolares.

Creemos que es oportuno enseñar al alumno a seleccionar criteriosamente la información que recibe, que indaga y que utiliza, proporcionándole estrategias para esta tarea.

Proponemos entonces algunas orientaciones para ello:

- adquisición de la información: resulta fundamental que orientemos a nuestros alumnos para acceder a diversas fuentes, evitando el reduccionismo de una sola mirada. El uso de materiales periodísticos, debiera así ser orientado, asesorando al alumno de manera previa sobre las diferentes tendencias que los diarios o programas de TV sustentan, respecto del contenido que se indaga. En la búsqueda de información, en soportes tecnológicos, por ejemplo, en páginas Web, es fundamental proporcionar especificaciones respecto de la extensión de la búsqueda, especificando con claridad los alcances. En la recolección de información a través de encuestas o entrevistas, es menester que mostremos a nuestros alumnos de manera previa a la ejecución de estos instrumentos, la necesidad de acotar la búsqueda, combinando preguntas cerradas y abiertas, y reconociendo la diversidad de respuestas que podemos obtener según las personas que encuestamos o entrevistamos.
- interpretación de la información. En esta instancia, debemos proporcionar a nuestros alumnos, modelos que permitan comprender aquellos decires que subyacen a la información explícita, mostrando cómo ella adquiere matices particulares según se trate de la ideología, de contexto, de la historia, de la institución, del medio, de donde esa información se extrae. Aquí será fundamental que recuperemos conceptos teóricos o modelos de análisis trabajados previamente a la recolección de información para una interpretación enfocada. En esta interpretación de la información, comprometemos su comprensión, en el sentido trabajado en otros apartados de este Documento. Entendemos que una actitud comprensiva respecto de la información, implica analizar su uso activo, no solo para ser interpretada, sino como herramienta posible para abordar situaciones problemáticas del campo.



- comunicación de la información. Creemos que aquí resulta importante mostrar al alumno cómo transmitir adecuadamente la información obtenida y trabajada. Para ello, es necesario tener en cuenta que existen distintos soportes (gráficos, escritos) para transmitirla, que su lenguaje depende del tipo de mensaje que queremos transmitir y depende de los potenciales lectores que acceden a ella, adquiriendo en este aspecto una importancia sustantiva el lenguaje que adoptemos, en su claridad, sencillez y profundidad. Debemos además trabajar la idea de información organizada, que implica centrar la mirada en los núcleos sustantivos de la misma, evitando la inclusión de datos escasamente relevantes, y reconocer la importancia de transmitir las fuentes que hemos utilizado para la indagación de la información, siendo respetuosos de las ideas originales de un autor, o explicitando el origen de opiniones obtenidas.

La enseñanza directa

La enseñanza directa es una estrategia centrada en el docente. Se vale de manera destacada de la explicación como medio pertinente para enseñar conceptos. Los conceptos son construcciones complejas que se destacan al interior de un campo de conocimiento. Se caracterizan por su carácter abstracto, motivo por el cual su aprendizaje implica un protagonismo destacado del docente en su enseñanza.

En el campo de los conceptos, reconocemos hechos o datos, conceptos y principios. Los hechos o datos, nos sirven para contextualizar las construcciones abstractas, situándolas en situaciones específicas y reales. En este sentido, es sustancial trabajar con ejemplos diversos. Los ejemplos no necesariamente han de ubicarse como aplicación de un concepto al finalizar una clase o una secuencia de enseñanza. A veces, los ejemplos son más valiosos situándolos en una etapa inicial, de donde partimos para problematizar el pensamiento, enriqueciendo su análisis mediante los conceptos.

En el tratamiento de los conceptos, debemos reconocer conceptos claves y conceptos subordinados. Los primeros son de carácter inclusivo, y los segundos, amplían o especifican los conceptos claves. Es importante que mostremos a los alumnos las relaciones jerárquicas entre los conceptos, y a la vez, sus relaciones entre sí de tipo horizontal. Los mapas y redes conceptuales son adecuados soportes para esta finalidad.

Una secuencia posible en la enseñanza directa, cuando se trata de conceptos, implica un momento de introducción, donde revisamos con los alumnos lo aprendido previamente, y compartimos los objetivos de la clase y las razones para la enseñanza de estos contenidos. Un momento de presentación, donde exponemos un concepto y sus implicancias. Un momento de problematización o ejemplificación, donde promover contextualizar y usar activamente los conceptos. El análisis de un ejemplo, nos puede conducir a advertir la vigencia de otros conceptos de menor inclusividad que el concepto central, por lo cual será éste un momento oportuno para generar relaciones entre conceptos.



Las secuencias nunca debiéramos interpretarlas como una receta literal. Son aproximaciones que pueden adoptarse para ordenar la enseñanza. Mas allá de las etapas que podamos reconocer, es importante que justifiquemos el uso de una secuencia y su relación con nuestras intencionalidades de enseñanza.

Agregamos aquí algunas orientaciones para la enseñanza de conceptos:

- ejecutar interpretaciones y lecturas críticas de los hechos a través de los conceptos.
- recuperar conocimientos previos de los alumnos respecto de los conceptos, de modo tal de observar su grado de inclusión y su composición con relación a la disciplina.
- evitar la repetición literal de definiciones sobre conceptos claves.
- promover las relaciones entre conceptos, dando cuenta de sus conexiones, vinculaciones, inclusiones, en una estructura más amplia.

Por último, hemos de afirmar que la enseñanza directa implica un importante grado de protagonismo del docente. Como conocedor de la materia, se posiciona frente a los alumnos y produce explicaciones de diversa índole. Se produce en los alumnos, al decir de David Ausubel, un “aprendizaje receptivo” en tanto el alumno recibe, escucha y piensa, reorganizando sus conocimientos a nivel mental, reorganización que representa, nada más y nada menos, que el lugar activo de parte del sujeto. Por otra parte, la enseñanza directa no es literal ni uniforme. Se complementa y se acompaña de diversos recursos que enriquecen y amplían una explicación.

Los proyectos de trabajo

Las iniciativas de trabajar por proyectos, se inscriben en propuestas integracionistas de contenidos, aunque éste no es un criterio exclusivo. A principios de siglo, el impacto de la creciente Revolución industrial, expresado fundamentalmente en la sustitución de la mano de obra humana por la tecnología, se plasmó en la división del trabajo y su consecuente fragmentación humana, donde la asignación de roles diferenciados en un campo laboral, suponía que unos pensaban y otros ejecutaban.

La escuela, como institución inserta en un contexto social, se impregna de este espíritu, expresándolo, entre otros síntomas, a través de propuestas curriculares fragmentadas, donde se proporciona el conocimiento por parcelas, y donde las disciplinas claramente demarcadas, no permiten el paso de aquello que es extraño a su saber y hacer.

En consecuencia, aquellos temas y problemas que no se enclavan en un núcleo disciplinar, quedan fuera de las preocupaciones curriculares. Preocupante situación ésta, si consideramos que justamente estos temas y problemas, son los temas y problemas nuevos, que surgen de los cambios sociales crecientes, de las preocupaciones humanas nuevas, que esperan de la escuela respuestas apropiadas. Quedan fuera de las propuestas curriculares, aquello que denominamos entonces, como lo “relevante”.



Las propuestas curriculares integracionistas, surgen entonces como lugar de atención a lo relevante dentro de las propuestas curriculares, y desde allí, aborda las siguientes intenciones:

- que los alumnos se enfrenten con contenidos culturalmente relevantes, en términos de las grandes preocupaciones actuales que las sociedades expresan mancomunada y recurrentemente.
- que de forme en el alumno una mirada global que conduzca a analizar las acciones humanas desde diferentes perspectivas.

Son entonces los proyectos de trabajo, un lugar posible donde fundar propuestas curriculares integradas, que propendan a formar en nuestros alumnos una mirada globalizadora. Las Competencias generales y/o específicas de cada una de las Modalidades que integran la Educación Polimodal pueden ser a un referente válido a la hora de decidir las iniciativas de integración entre los espacios curriculares.

Los Proyectos de trabajo, portan intencionalidades didácticas:

- propician una participación activa de los alumnos en su formulación y ejecución. Es, por tanto, una estrategia que implica creatividad y dinamismo en los alumnos.
- destacan la adquisición de procedimientos en los alumnos para la búsqueda selectiva de información, lo que contribuye a fortalecer de manera esencial estrategias lingüísticas y comunicativas.
- favorecen el trabajo en equipo por parte de los alumnos, que reconocen la diferenciación de roles y responsabilidades que cada uno de los integrantes de un grupo de trabajo ha de asumir.

En el reconocimiento de los contenidos que han de trabajarse mediante un determinado proyecto, es conveniente evitar la introducción artificiosa y forzada. Los contenidos han de poseer, por tanto, una vinculación estrecha con los objetivos y acciones que en él se proponen.

Algunas orientaciones respecto de la formulación de proyectos de trabajo, pueden ser los siguientes:

- la elección del tema: la elección del tema o problema puede provenir de un hecho de actualidad que los alumnos señalen como interesante, en que se conjugará con los contenidos de enseñanza del espacio curricular de que se trate. El criterio de elección del tema o problema no ha de basarse, por tanto, solo en “lo que nos gusta”, sino en su vinculación con las temáticas de enseñanza que se están abordando, destacando además la funcionalidad de los aprendizajes que el proyecto implica.
- el reconocimiento de los contenidos de enseñanza a desarrollar con este proyecto, identificando los procedimientos cognitivos que se ponen en juego. En esta etapa, ocupa un lugar esencial el reconocer los medios mas apropiados para la búsqueda de información atinente al mismo.



- la estimación del tiempo de trabajo aproximado, y los recursos materiales que han de requerirse.
- la planificación de las actividades necesarias para su ejecución y las estrategias apropiadas. Este momento implica plantear un curso de acción, que no debe ser entendido como lineal y cerrado, sino aproximado y atento a las incertidumbres que pueden surgir en su ejecución. Es importante atender aquí a una reflexión meditada, que posibilite desarrollar el pensamiento estratégico, capaz de prever posibles sucesos en su implementación.
- la ejecución de las actividades previstas, que implicará volver recurrentemente al diseño original, de modo tal de no perder de vista las intencionalidades genuinas del proyecto. En este momento, la ejecución de los resultados obtenidos hacia diversos públicos, ocupa un lugar sustantivo, dado que favorece el desarrollo de estrategias lingüísticas para transmitir la información de manera comprensible, pertinente y sintética.

La labor docente en la formulación y desarrollo de un Proyecto, se remite a tareas de orientación y seguimiento de los alumnos durante las diferentes etapas, colaborando en la organización de acciones y recursos, identificando la adquisición de conocimientos y habilidades que se ejecutan en su desarrollo, proporcionando la observación reflexiva y crítica de su ejecución. Si bien un proyecto implica un fuerte grado de actividad y compromiso de parte de los alumnos, esto no significa “activismo” o “espontaneidad plena”, que nos exime como docentes de nuestra función mediadora en los aprendizajes escolares.

Mapas y redes conceptuales

Los mapas y redes conceptuales representan estrategias de enseñanza apropiadas para trabajar conceptos. En este punto, recuperamos la noción de “conceptos estructurantes”, que en otro tramo de este Documento hemos aproximado, y su inclusión en las “Fundamentaciones” de cada campo de conocimiento y espacios curriculares diversos.

Estas estrategias de enseñanza encuentran su soporte de manera fundamental en la necesidad de promover aprendizajes significativos, en tanto éstos comprenden la recuperación de conocimientos previos, expresados por los alumnos como punto de partida inicial, y su reorganización en conceptos de mayor nivel de abstracción e inclusividad.

Los mapas conceptuales representan, ante todo, esquemas donde expresamos los conocimientos de modo jerárquico, referenciando como convocantes los conceptos en una escala superior, aquellos de mayor nivel de inclusividad y, en una escala inferior, los más específicos de menor inclusión.

Coincidimos con Joseph Novack en que los mapas conceptuales son “herramientas útiles para negociar significados”. Los significados respecto de un concepto que el alumno expresa, son idiosincráticos, portan matices personales y singulares, y en su presentación, dan cuenta de cómo representa los conocimientos en su estructura cognitiva. Es por eso que los mapas conceptuales de dos alumnos, nunca serán idénticos entre sí.



En esta línea de análisis, surge el concepto de “mapa cognitivo”, que ha sido un aporte clave de la Psicología ambiental, cuando se trata de analizar las representaciones mentales que el sujeto tiene de un entorno físico o geográfico. Si bien la idea de “mapa cognitivo” se asocia fuertemente a la de mapa conceptual, establecemos sus distinciones, en tanto el primero sería la expresión plenamente idiosincrática de un sujeto, mientras que el segundo retiene esa dimensión, pero la confronta con la organización conceptual que una disciplina científica requiere. El mapa conceptual entonces, expresa inicialmente significados personales, pero que se reorganizan, aproximándose a la versión lógica del contenido, proveniente de la estructura conceptual de la disciplina o ciencia de la que se trate.

Retomando este conjunto de aportes, reconocemos en los mapas conceptuales potentes herramientas para aproximarnos a los conocimientos previos de los alumnos, en su dimensión organizativa. Son un buen recurso, por tanto, para nuestra tarea de establecer diagnósticos iniciales.

Los mapas conceptuales se caracterizan por ser estructuras jerárquicas de conceptos, en cuanto al lugar que los conceptos adquieren en el esquema. Son útiles en términos de la posibilidad de recoger los conceptos más relevantes respecto de un tema, asumiéndolos así cuando son poseedores de altos niveles de abstracción e inclusividad. Al ser expresados en un esquema gráfico, los mapas conceptuales son poderosos informantes a nivel visual, en tanto permiten identificar la red jerárquica de relaciones entre los conceptos. Por tanto, son recursos apropiados para favorecer la memorización de conceptos claves en una asignatura.

Cuando el alumno se dispone a elaborar un mapa conceptual, además de lo antedicho, se compromete fuertemente en su quehacer, no solo porque expone y reconoce sus significados personales, sino también porque contrasta con versiones externas (por ejemplo, un mapa conceptual presentado por el docente), y entonces procura revisar, rehacer, aproximar su producción. Es por eso que un mapa conceptual debe realizarse no una sola vez, sino sucesivas, hasta tanto se reorganizan los conceptos de manera apropiada a las versiones correctas. Sirve entonces también como herramienta para realizar “repasos”, o “integraciones conceptuales” al finalizar una clase o una unidad temática.

Al reconocer su capacidad para propiciar la negociación de significados, identificamos allí la riqueza de los intercambios y espacios compartidos que promueve, cuando los alumnos diseñan mapas conceptuales que exponen entre sí y con el docente.

Y del mismo modo, a medida que los alumnos avanzan en la elaboración de un mapa conceptual, observan reflexivamente sus problemas y progresos, y dan cuenta de ellos, a sus pares o a su profesor. Y entonces decimos que el mapa conceptual es una herramienta que pondera fuertemente el pensamiento metacognitivo.



Las redes conceptuales, del mismo modo que los mapas, expresan jerarquías de significados, donde los conceptos más generales se explicitan en un conjunto de conceptos más específicos que amplían a los primeros.

Si bien dan lugar al establecimiento de jerarquías, las redes conceptuales representan relaciones entre los conceptos y no incluyen palabras enlace (las relaciones pueden expresarse, por ejemplo, por medio de flechas). Reciben también el nombre de “redes semánticas”.

Los mapas semánticos son organizaciones gráficas de información, que permiten también observar las relaciones de la información entre sí.

Son recursos que se sostienen principalmente en su utilidad para activar conocimientos previos sobre un tema, estableciendo puentes para recepcionar la información nueva. Se asocian a los ejercicios de “torbellinos de ideas”, en tanto los alumnos expresan, frente a un tema o tópico, los significados que poseen en sus estructuras cognitivas.

Sirven además para fortalecer la amplitud del vocabulario respecto de un tema, y pueden ser usados al inicio de una clase para poner en vigencia las ideas previas de los alumnos, o al iniciar la lectura de un texto escrito.

Nuestra labor docente ante esta estrategia, será la de favorecer la activación de estas ideas, proporcionando apoyos para su organización gráfica a través de palabras que categoricen las ideas que surgen de manera organizada, a través de palabras aglutinadoras, tales como “características”, “tipos”, “momentos”, entre otros.

Más allá de los aspectos puntuales que los distingue, las estrategias mencionadas portan en común la posibilidad de proporcionar información organizada en estructuras jerárquicas de conceptos y con alto impacto visual. Asimismo, funcionan como expresiones ricas en informar la organización cognitiva previa de los conocimientos en nuestros alumnos, en contextos que favorecen el compartir e intercambiar significados.

El uso de la tecnología en la enseñanza

Si bien la incorporación de la Tecnología Educativa en las aulas, nos remite a preguntarnos por la enseñanza, no quedan afuera aportes y análisis que surgen del campo de la Teoría de la comunicación, de los ámbitos específicos donde se asume un tratamiento técnico de los medios, y especialmente, del campo sociológico, desde el cual reconocemos la inserción de los soportes tecnológicos a la luz de escenarios de globalización cultural, de creciente capitalización de los mercados, que conviven con contextos de marginalidad y pobreza socioeconómica. Es por eso que el análisis de la incorporación de lo tecnológico en la enseñanza, no se remite tan solo a las herramientas en sí mismo, sino también a un marco sociopolítico donde estas nuevas prácticas se inscriben.



Contexto de apertura de las economías nacionales a los mercados globales, de integración regional, y en consecuencia de transnacionalización de las tecnologías y comercialización de bienes culturales.

Contexto de redes globalizadas de producción y circulación simbólica, donde se establecen las tendencias y los estilos, de las manifestaciones culturales diversas, y donde se reconstruyen las identidades étnicas, regionales y nacionales.

Contexto donde las tecnologías comunicacionales irrumpen la cotidianeidad, portando minuto a minuto información sobre sucesos y acontecimientos recientes, y transportando modelos, estilos, a través de imagen, de lugares recónditos del planeta.

En este análisis mutldimensional, reconocemos, en primer término, los problemas y posibilidades, que la incorporación de la tecnología genera en nuestras prácticas de enseñanza.

Uno de ellos es la pertinencia didáctica de los soportes tecnológicos diversos en relación a los conocimientos que enseñamos.

Muchas veces, asociamos la incorporación de tecnología, a “innovación”, y entonces sostenemos que dar una clase incorporando un video, o trasladando la clase a la sala de computación, innovamos respecto de nuestras prácticas habituales, y aseguramos la atracción en nuestros alumnos, ante lo novedoso.

En este sentido, creemos que los soportes tecnológicos deben estar estrechamente vinculados a los contenidos que estamos enseñando, en tanto mediadores que facilitan su comprensión.

Así, por ejemplo, ante la iniciativa de indagar información, el uso de Internet puede resultar un soporte más que valioso, cuando se trata de información actualizada. Sin embargo, puede ser un medio inapropiado, si nuestra intención didáctica es aproximar a los alumnos a “fuentes históricas”, donde la información estará acompañada de signos o símbolos que ilustran genuinamente el carácter de la misma.

Del mismo modo, proyectar un video será un recurso útil, en relación a lo que de él queremos aprovechar y obtener, como inicio de un debate, como fuente testimonial, como medio rico en información, acompañada de imágenes e ilustraciones emblemáticas. Sin embargo, puede no servir para reemplazar una clase, donde en nuestros intercambios con los alumnos, el diálogo y el debate, ocupa un lugar sustantivo.

Hemos de evitar, asimismo, asociar el uso de los medios en el horario de clase con fines meramente recreativos. El uso de las computadoras para que los alumnos jueguen, no está exento de finalidades formativas. Sin embargo, hemos de resguardar en ellos las finalidades específicas de enseñanza y aprendizaje de contenidos. En esta misma línea de análisis, hemos de “abstenernos” de la tentación de castigar o recompensar a los alumnos por su rendimiento o comportamiento en clase, con el acceso a la sala de computación. Del mismo modo que lo anterior, este



recurso no será percibido como herramienta mediadora de acceso a los conocimientos, sino como fin en sí mismo.

Es menester entonces, no perder de vista este criterio, el de la estrecha vinculación del soporte tecnológico con nuestras intencionalidades de enseñanza, con los contenidos que tratamos, con los procesos cognitivos que pretendemos generar en nuestros alumnos.

Otro interrogante que la incorporación de tecnología nos genera, es acerca del impacto formativo en los alumnos, problema que adquiere matices particulares en cuanto el uso de los ordenadores en la enseñanza.

G. Salomon, D. Perkins y T. Globerson, se preguntan "... ¿es posible que estas máquinas inteligentes puedan hacer más inteligentes a las personas? o con más precisión, dado el uso más extendido en la educación, de programas de ordenadores inteligentes, de máquinas y tecnologías relacionadas, puede que sea el momento oportuno para preguntar si estos instrumentos influyen en el rendimiento intelectual de los estudiantes..."

Desde la idea de "conocimiento distribuido", que admite que los conocimientos no se alojan solamente en la mente humana, sino que se distribuyen en diversas herramientas externas, podríamos afirmar que la tecnología colabora con los aprendizajes de los alumnos, en tanto presta ayuda en tareas más simples, pudiendo destinar energía cognitiva a tareas más complejas.

Así, por ejemplo, un procesador de información nos presta ayuda en buscar, archivar, recuperar información, y entonces destinamos esfuerzos a tareas de pensamiento complejo, tales como interpretar esa información, tarea que el ordenador no puede realizar.

Podemos afirmar que el poder efectivo de la tecnología, entonces, radica en su capacidad de redefinir y reorganizar de modo esencial lo que habitualmente hacemos. El alumno puede ocuparse de habilidades de pensamiento complejas, sin tener que destinar tiempo a actividades de tipo rutinarias.

Por otra parte, el uso de la tecnología informática es valiosa, cuando "deja huellas" a nivel de estrategias y habilidades de pensamiento, es decir, cuando trabajar con ellas proporciona a los alumnos estas habilidades, que pueden ser transferibles a nuevas situaciones, o cuando estas habilidades se ponen en juego, aún sin que estén las herramientas tecnológicas a mano. Ahora bien, su despliegue y transferencia, sucede en un intercambio activo con la tecnología, cuando la actividad desarrollada exige el pleno compromiso y participación voluntaria y deliberada del sujeto.

Los medios tecnológicos han desarrollado un nuevo tipo de "pensamiento visual". De hecho, la televisión ha pasado a ser el medio de comunicación al que más tiempo se le dedica.

La incorporación masiva de la televisión a los escenarios cotidianos, implica el reconocimiento de otras formas de transmisión del conocimiento, y por ende, de



otros procesos de socialización, que genera no solo nuevas formas de saber, sino también de sentir, de opinar, de percibir.

Como educadores, no podemos negar el valor formativo de los medios, y menos de la televisión. El desafío, a nuestro juicio, tanto respecto de la televisión y de la computadora, es incorporarlos a la enseñanza, promoviendo su análisis crítico, y facilitando la reconstrucción de los conocimientos que los alumnos adquieren a través de estos medios. Son, en definitiva, fuentes de conocimientos de tipo cotidiano, y como tal, han de ser recuperados en la escuela.

Las metáforas, las analogías y las narrativas

No siempre un concepto, un lenguaje o una historia, pueden ser comprendidos a través de explicaciones que aluden a ellos de manera directa. Y entonces allí se nos impone la necesidad de ofrecer a nuestros alumnos, representaciones diferentes de la temática que abordamos, con el fin de promover su comprensión.

Las analogías y las metáforas, son construcciones apropiadas para esta finalidad, cuando estamos ante el tratamiento de un tema, por ejemplo, de un fuerte nivel de complejidad y abstracción conceptual.

Analogar es establecer comparaciones entre la temática que enseñamos, y modelos, situaciones, objetos que resaltan más familiares para los alumnos. Estas “comparaciones” se sustentan en similitudes y diferencias. La similitud es la estructura de lo que comparamos, mientras que lo diferente es el contenido. A modo de ejemplo, cuando nuestros alumnos tienen dificultades para entender la idea de “representación mental”, podemos analogar con la toma de una fotografía, en tanto ambas poseen el componente común del registro y la impresión, plasmadas en una imagen, una “mental” y la otra “material”.

Las analogías son recursos potentes asimismo, a la hora de resolver un problema. Cuando el alumno se halla en una fase de ensayar primeras soluciones ante un problema, frente a las primeras dificultades que surgen, proporcionamos un problema análogo, cuya resolución colabora en la resolución del primero, activando las posibles vías para su abordaje.

Este recurso representa un lugar de plena actividad del alumno, cuando se apoya en el problema o ejemplo análogo, y desde allí construye la solución buscada. No obstante, creemos necesario remarcar que merece dos consideraciones importantes. La primera, que su uso representa orientaciones permanentes de nuestra parte, para aproximar a la detección de la analogía. La segunda, que toda analogía se sostiene en similitudes y también en diferencias, y entonces será muy importante que la analogía concluya en el momento oportuno, de modo tal de no generar en los alumnos interpretaciones erróneas respecto del contenido.

Gavriel Salomon denomina a las metáforas “... prismas cognitivos, mediante los cuales se examinan e interpretan los fenómenos...”



Las metáforas, al igual que las analogías, facilitan la comprensión, cuando se trata de un tema complejo, en tanto ofrecen apoyos para desentrañar, para atravesar, para revisar en profundidad un objeto de conocimiento. Es por eso que se define a partir de nuestra capacidad para percibir una similitud entre elementos provenientes de esferas de la experiencia distintos, y de vincularlos entre sí, que no es lo mismo que reunir y asociar dos elementos cualquiera. Podemos valernos de caracteres visuales, o conductuales o de secuencias de acción, para establecer metáforas.

Ahora bien, las metáforas no ayudan sólo por su aproximación a la familiar. También portan la virtud de presentar los conocimientos de modo problemático, generando intrigas e incertidumbres en los alumnos. Es por eso, que pensar metafóricamente, promueve el pensamiento expansivo e inventivo, generando lugares para la formulación de hipótesis. Las metáforas poseen también un valor para el desarrollo de una actitud indagadora, en tanto generan interrogantes y enigmas, que pueden conducir a preguntas iniciadoras de procesos de investigación.

Este modo de pensamiento, representa un lugar de originalidad y riqueza cognitiva respecto de las formas convencionales de pensar. Remite además a promover un análisis más profundo que el que puede darse a través de un ejemplo, en tanto conlleva indagar en las raíces de la metáfora, para advertir su intencionalidad genuina.

Las metáforas, en fin, amplifican el pensamiento, en tanto expanden las mentes hacia mundos imaginarios, hacia escenarios no visuales. Promover el pensamiento metafórico es ensanchar las ideas hacia lugares no explorados.

La narrativa es una estrategia de enseñanza que puede plasmarse en relatos orales, en cuentos, en biografías, en fuentes documentales, en historias de vida, expresadas en formatos artísticos, que describen y portan significados, e invitan a su interpretación.

Expresa Lee Shulman que "... las narrativas nos ayudan a interpretar y comprender el mundo, desde una perspectiva selectiva, desde lo cual contemplamos el mundo que nos rodea...".

Son instrumentos de tipo cualitativo, en tanto, en su construcción, se integran cualidades de objetos o acontecimientos que queremos describir o analizar, desde los marcos Interpretativos de los que relatamos, dando lugar a singulares tramas de significados.

Son herramientas portadoras de significados, en tanto, al transmitirlas, portamos intencionalidades, motivaciones, contextos o escenarios respecto del objeto o acontecimiento de que se trata.

Cuando enseñamos adoptando un relato, no solo construimos y reconstruimos, sino que invitamos a configurar interpretaciones nuevas, a delinear contextos donde los acontecimientos suceden. Un relato invita a inmiscuirse y a comprometerse con el personaje del relato, a captar sus vivencias y experiencias, y



a comprender sus acciones e intenciones. Los relatos permiten entonces, justificar modos de conducirse, interpretando el tenor de una decisión o actuación de un personaje. Son portadores, por tanto, de mensajes que encarnan valores. Un buen relato es aquel que ayuda a situar, a contextualizar el pensamiento y el entendimiento sobre el pasado y sus rituales, sus mandatos y costumbres.

Este instrumento –la narrativa- se opone, por tanto, al saber dogmático, lineal y cerrado, y se asocia a la imaginación y a la deliberación crítica.

La ciencia puede ser comprendida a través de narrativas, cuando justificamos el advenimiento de una ley, o de un descubrimiento científico, a la luz de un contexto histórico que le asigna sentido, o de la mano de una biografía de un conocido pensador, cuya obra se inscribe en el pensamiento de una época. Una teoría científica no se exime de relatos del momento histórico en que se formula, a la luz de circunstancias que la significan, o el surgir de una herramienta tecnológica, puede ser explicada en el marco de una intención humana, portadora de valoraciones diversas.

Tanto las metáforas como las narrativas, se encuentran en un terreno común: el de propiciar un “pensamiento ampliado”, que no reduce su análisis a la unicidad y dogmaticidad de un dato o una versión, y es por ello que trasciende la enseñanza de lo “social” y lo “literario”, y extiende sus desafíos a otros ámbitos del quehacer científico.

La lectura como estrategia de enseñanza

Asumimos la lectura como una tarea cognitiva compleja, en tanto leer un texto y extraer su significado, supone diversos procesos que actúan coordinadamente sobre la información leída.

Procesos que van desde activar un conjunto de conocimientos sobre el tema que se trate, un conjunto de tareas perceptivas y estrategias cognitivas, y procesos complejos de comprensión, entre los que se incluyen la integración de lo sintáctico y lo semántico. Tareas que, por supuesto, no se dan en diferentes momentos, sino de manera integrada y contemporánea.

El lector, en esta compleja tarea, aplica un proceso interactivo, a través del cual deriva información simultánea, integrando información léxica, sintáctica, semántica y pragmática.

Es por eso que leer comprensivamente, implica un proceso estratégico. Comprender implica no solo leer con un objetivo determinado, sino además controlar de manera continua su propia comprensión, esto es, pensar metacognitivamente, enfocando su atención hacia aquellos aspectos más relevantes del texto, para afinar progresivamente su proceso interpretativo.

En términos mentales, la comprensión lectora implica complejos desafíos:

- porque implica transformar símbolos lingüísticos en mentales;



- porque conduce a construir representaciones mentales del significado del texto.
- porque propicia permanentes interacciones entre la información extraída del texto y los conocimientos del lector.
- porque genera potentes esfuerzos por extraer significados, y así, incursionar en las intenciones del autor.

Afirmamos que comprendemos un texto cuando:

- desentrañamos las ideas que encierran las palabras en el texto;
- conectamos diversas ideas entre sí, a partir de un hilo conductor;
- construimos jerarquías textuales, reconociendo la trama de relaciones que articulan las ideas entre sí;
- generamos inferencias, evocando ideas que no están explícitas en el texto.

Las inferencias que generamos a partir de la lectura de un texto, son mecanismos cognitivos que permiten tender puentes entre nuestras mentes, y su contenido. Por ser representaciones personales, nunca son del todo veraces, pero son ricas en sí mismas, porque asignan significados al texto, generando coherencia y creando una cadena de sentidos potentes.

El proceso de inferencia, depende fuertemente que el lector disponga de algunas representaciones o ideas previas acerca del texto. Las personas comprendemos mas de lo que leemos explícitamente, y allí está su singular riqueza. La lectura es entonces un encuentro entre la información que aporta el texto y la información que aporta el lector.

Para enfrentar a nuestros alumnos a esta compleja tarea, es menester familiarizarlo con la "estructura del texto", desde donde admitimos el tipo de lenguaje que encarna, su organización interna, el tipo de interacción que establece el autor con el lector.

Desde este reconocimiento, podemos promover un "plan de lectura", que le permita regular su inclusión en el texto, de acuerdo al formato que se le presenta, desde el cual es posible anticipar algunas claves para su abordaje.

Si atendemos al importante grado de interactividad que se genera entre el autor y el lector, entonces ayudaremos a activar en el inicio del proceso lector, sus conocimientos de base, a través de los que anticipará algunas ideas que ya posee, sin que esas anticipaciones restrinjan demasiado su encuentro con el texto.

Es preciso, una vez iniciada la lectura, prestar atención a ayudas y señalizaciones, que el texto proporciona. Un tipo de letra, un gráfico o un espacio en blanco, son recursos que el autor utiliza para transmitir ideas y se convierten en lugares posibles para el establecimiento de inferencias e hipótesis.

Es fundamental que durante todo el proceso lector, el alumno desarrolle el pensamiento metacognitivo, que posibilita atender a sus progresos y dificultades en



la comprensión del texto, como así también regular sus estrategias para lo que resta. La formulación de preguntas de parte del docente, de sus pares o de sí mismo, pueden representar ayudas valiosas en el ejercicio de estas prácticas metacognitivas.

Una vez finalizada la lectura, es importante que los alumnos se ejerciten en el armado de síntesis o resúmenes sobre el cual volcar las frases claves del texto. La actividad de retitular, puede resultar propicia, favorecer una comprensión genuina, en tanto conduce al alumno a efectuar una interpretación idiosincrática de su proceso lector. En fin, la lectura, así entendida, se aleja bastante de ser solo un instrumento al servicio de la adquisición de otros conocimientos, asumiendo su potencialidad cognitiva intrínseca, y dista mucho de “aprenderla de una vez para siempre”, en tanto nos invita siempre a nuevos desafíos de interpretación, de codificación, de dilucidación.

Los desafíos del investigar

Cuando llevamos la iniciativa de investigar al aula, procuramos adoptar, con un criterio de rigurosidad, las metodologías propias de la investigación científica. Sin embargo, estas prácticas, si bien procuran serlo, no concluyen siendo estrictamente científicas, en tanto se inscriben en un contexto, la escuela, donde si bien es necesario aproximar plenamente a los alumnos a los desafíos de la ciencia, no se enseña literalmente como en un contexto científico. Y esto es esperable que suceda, no porque el conocimiento escolar sea una banalización de lo científico, sino porque, al inscribir su transmisión en la institución escuela, su construcción se ve atravesada por otras variables. Ya hemos analizado esta cuestión en nuestra definición acerca de “los contenidos de enseñanza”.

Por tanto, no tratamos de desarrollar un proceso de investigación idéntico al que diseñan y ejecutan los científicos, respecto de lo metodológico, pero sí propendemos a la formación de una actitud científica, que implica asumir una posición indagadora, crítica y reflexiva.

¿En qué nos apoyamos para promover la investigación como estrategia de enseñanza?. En nuestros entornos cotidianos, recurrentemente proporcionamos respuestas automáticas, preestablecidas, ante preguntas que surgen. Una actitud indagadora contrasta con esa postura, convirtiendo la realidad en un escenario problemático. Problemático en tanto generador de incertidumbre, de duda, de inquietud no acabada. Podríamos afirmar entonces, que la pertinencia de una investigación, se enlaza estrechamente con la identificación de un problema, para el que no tenemos respuesta.

El inicio del proceso de investigación está dado entonces, por la emergencia de problemas o preguntas, que deben atender a ciertos criterios para que sean tales, como que sean problemas relevantes, que se inscriban en nuestras programaciones de aula en cuanto a los contenidos, y que posibiliten la adquisición de conocimientos, tanto conceptuales, como metodológicos, en cuanto a la práctica de investigación, que a su vez encarna un conjunto de actitudes respecto de esta actividad.



Nuestra labor será la de contextualizar adecuadamente este momento de problematización, y de proporcionar procedimientos de indagación, análisis, interpretación y sistematización de la información obtenida. En este punto, es interesante generar actividades integradas con otros espacios curriculares, que destinen sus propuestas de enseñanza a estos conocimientos, de manera específica.

La observación es un procedimiento fundante en la indagación de información, clarificando no solo los aspectos conceptuales que en una observación se ponen en juego, sino también qué se observa, para qué se observa y cómo se pone en práctica esta modalidad de indagación.

Las salidas y visitas, son recursos potentes a la hora de recolectar información. En este punto, es importante ir mas allá del registro experiencial, recurriendo al análisis, la interpretación y la explicación reflexiva de los datos recogidos, no solo sobre lo observado, sino también contrastando con las hipótesis previas que orientaron la definición del problema inicial.

En este proceso, ocupan un lugar relevante las entrevistas y encuestas como medios para obtener información. La selección de una u otra modalidad se define merced a la intencionalidad de la búsqueda, y al tipo de datos que se desean recabar. Del mismo modo, es fundamental conocer en profundidad los aspectos prácticos de su ejercicio, que garanticen una práctica basada en criterios de confiabilidad y validez de la información que se obtiene.

Finalmente, ocupa en la tarea de investigar, un lugar sustantivo, la comunicación de resultados, retornando al problema o hipótesis inicial de la investigación. La comunicabilidad se define por varios criterios, quizá el más importante sea el de resguardar la rigurosidad en su tratamiento, sin restringir las interpretaciones de los resultados obtenidos. Por otra parte, en términos de una adecuada comunicación, será necesario atender a la inteligibilidad de sus resultados, para que los productos alcanzados sean comprendidos por el público destinatario, y sean útiles, en términos del proceso de producción de conocimientos que esta práctica implica.

Las producciones escritas de los alumnos

Las producciones escritas de los alumnos, lejos de ocupar un lugar asociado solo a la acreditación de sus aprendizajes, son herramientas poderosas a la hora de seleccionar estrategias de enseñanza de los conocimientos.

Dentro de las producciones escritas que elaboran los alumnos, reconocemos modalidades variadas tales como monografías, ensayos, informes, y diseño de proyectos.

Las monografías son materiales escritos que sirven para indagar acerca de una determinada temática, procurando profundizar fundamentalmente en aportes



bibliográficos referidos a ella. Incluyen una introducción, un desarrollo y un cierre, donde se integran conclusiones que convocan las ideas principales del trabajo.

Los ensayos son producciones escritas, que posibilitan establecer una temática o una problemática, que genera la necesidad de búsqueda de diversos aportes, para deconstruirla, para configurarla, estableciendo relaciones, conexiones, transferencias de conceptos de un campo a otro. Representan, por tanto, un lugar para indagación de información actualizada, como así también, de importante esfuerzo, en términos del matiz creativo que implica.

Como su nombre lo indica, un ensayo puede ser una producción no concluida, que aproximaciones notas de debate y de apertura de nuevas ideas, generando mensajes de posteriores abordaje para su tratamiento y/o profundización. Los ensayos combinan además, aportes bibliográficos con aportes personales, formulados como opiniones, juicios críticos, conclusiones, o preguntas que quedan a disposición para su posterior análisis.

Los informes son documentos escritos que se caracterizan por su intención de comunicar resultados, por ejemplo, de una indagación o de una búsqueda, o como producto final de un proceso de investigación.

Su potencialidad radica en el criterio de comunicabilidad que lo sostiene, que conlleva pensar en los puentes a tender con el hipotético lector, para la comprensión de su contenido.

Del mismo modo, la elaboración de un informe, en términos de ser concebido desde ese criterio, ha de reunir un conjunto de pautas técnicas, que es menester resguardar, y que el alumno deberá adquirir.

Un proyecto, es también un material escrito, que sirve para plasmar una acción posible, que se inscribe en una intención, y que se acompaña de otros aspectos, como recursos, tiempos y actividades. Valoramos esta herramienta, desde el compromiso que genera en cuanto a la elaboración de un diseño coherente internamente, sintético en su descripción, y abierto y flexible en su estructura.

Más allá de las distinciones que podamos establecer entre estos diferentes instrumentos, es menester reconocer sus lugares comunes, entendidos como posibilidades:

- las producciones escritas potencian en los alumnos las habilidades comunicativas, mas allá del tipo que se trate.
- las producciones escritas implican búsqueda y recolección de información, que debe recibir diversos tratamientos antes de su inclusión en una producción final.
- las producciones escritas propician el enriquecimiento del vocabulario, en tanto se rigen bajo el criterio de comunicabilidad.
- las producciones escritas promueven una actitud de autonomía, a la vez que de creatividad. La primera, en la búsqueda de información, por ejemplo, y la segunda, en la selección de una manera no tan convencional de presentar los resultados obtenidos.



Las producciones escritas representan un lugar de potenciación de las posibilidades de los alumnos, que plasman en ellas sus adquisiciones. Es importante valorarlas, en tanto ya el ánimo de permitir su circulación- y posible enjuiciamiento- es un signo de fortalecimiento de su autoestima.

El diseño de la enseñanza: la planificación por proyectos

El análisis de los compromisos y requerimientos que implica la tarea de “planificar”, no se reduce simplemente a qué componentes consignar en una planificación, o al papel que juega en el proceso de enseñanza.

Durante varias décadas, este análisis se redujo a concebirla como una “técnica” entre tantas otras, donde la mirada estaba puesta en su diseño, como fin en sí mismo.

Este análisis se encuadraba en una manera de concebir el proceso de enseñanza, la Pedagogía tecnicista, corriente teórica que, sustentándose en un enfoque conductista del aprendizaje, consideraba que el alumno aprendía en tanto el ambiente le proporcionara estímulos, incentivos, señales, que promovieran su aprendizaje. El docente, por su parte, disponía de un conjunto de técnicas y recursos de enseñanza al servicio de la creación de ese ambiente.

Un escenario histórico caracterizado por el avance del capitalismo como sistema económico y político, por el significativo avance la ciencia y de la técnica, bajo enfoques de corte positivista, donde la escuela es significada como una empresa, en tanto su cometido es preparar sujetos –productos- de acuerdo a las características que el mercado demanda.

Modelos conductistas de aprendizaje apoyan estos supuestos básicos, centrados en la necesidad de reforzar las contingencias del ambiente externo para garantizar las respuestas de quien aprende, descartando de plano todo lo que no sea “conducta observable”.

La enseñanza se reduce al resguardo de un conjunto de condiciones pedagógicas que promueven este tipo de aprendizajes -conductas observables que pueden medirse a través de los objetivos educativos- donde el docente se convierte en un “técnico” que ejecuta aquellos programas diseñados por expertos, sin modelización alguna.

En este contexto, la planificación se convierte en un instrumento programado de antemano, distante de los escenarios a los que se destina, de las peculiaridades del contexto y de los alumnos. Su grado de apropiación es evaluada desde una perspectiva tecnicista, que deposita el análisis en la continuidad de los objetivos con la evaluación, en la pertinencia de los recursos materiales y el tiempo, y en lo atractivo de las actividades de aprendizajes. La planificación, en este marco, no se somete a modificaciones eventuales, que puedan producirse como consecuencia de su tensión en la práctica.



Desde un enfoque contextual y multidimensional, concebimos la planificación de la enseñanza como un proyecto de trabajo, y como tal, sostenido en su carácter flexible y abierto a las condiciones de ejercicio de las prácticas de enseñanza. Condiciones que no se reducen solamente a resultados del diagnóstico de aprendizajes que podamos formular de nuestros alumnos, lugar desde donde generamos modificaciones. Condiciones que se extienden también a las limitaciones y posibilidades en que ejercemos nuestro trabajo, a las intencionalidades de un proyecto político-educativo en un momento histórico determinado, entre otros factores. Es, por tanto, una hipótesis de trabajo, una herramienta orientadora que expresa un conjunto de intencionalidades formativas, pero que no desdeña los avatares del proceso.

Su valor radica en la capacidad de anticipar y predecir la enseñanza, desde un conjunto de convicciones que sostienen nuestras actuaciones en el aula. Anticipar, en tanto la necesidad de regular el ejercicio en una dirección formativa, y predecir, en términos de recortes de conocimientos, en el marco de una propuesta curricular institucional, de un conjunto de límites y posibilidades que genera el contexto.

Una planificación representa, del mismo modo, un lugar para la reflexión. Cuando nos situamos en ella, es el momento para formularnos preguntas, a nosotros mismos y nuestros pares, para tomar decisiones, para revisar y modificar, acciones todas que se sostienen en profundas reflexiones. Es por eso que nos sentimos “dueños” de nuestras planificaciones, no solo porque allí depositamos expresiones formativas generales, sino también porque representamos nuestras creencias y convicciones respecto del aprender, del enseñar, del evaluar, y de los conocimientos que enseñamos.

Porque entendemos que la planificación es una hipótesis que orienta, sostenemos su vuelta permanente a ella. La planificación no se ajusta solo a un momento del año, se convierte en nuestra fuente de consulta válida cada vez que enseñamos, y cada vez que evaluamos.

Es un apoyo sustantivo, además, a la hora de evaluar, en tanto consultamos allí acerca de nuestros criterios de evaluación, de nuestras intencionalidades originales, de la propuesta de contenidos que hemos diseñado.

La planificación que diseñamos para un espacio curricular, no se aísla del contexto institucional en que se inscribe. Cuando la configuramos, lo hacemos en el marco de un Diseño Curricular Jurisdiccional y de un Proyecto Curricular Institucional, lugar donde establecemos acuerdos globales respecto de la propuesta formativa con otros equipos docentes. Es por eso importante que, en el momento sobre todo de expresar nuestra propuesta de contenidos, explicitemos de manera sistemática los lugares propicios para la articulación curricular, tanto horizontal como vertical, como de nuestra participación en proyectos curriculares integrados.

Es fundamental, si consideramos que la planificación ha de ser una herramienta de permanente recurrencia y consulta. En fin, en este planteo, la planificación adquiere una vez más el valor de herramienta, en tanto orienta, indica,



direcciona y sitúa, no solo al docente, sino también al alumno. Hemos de solicitar que disponga de ella en sus carpetas de trabajo, y que la consulte ante una evaluación.

En las distintas modalidades que reconocemos respecto del diseño de una planificación, adoptamos la que pondera los proyectos didácticos, por las siguientes razones:

- propician espacios de integración entre diferentes espacios curriculares, promoviendo así un análisis totalizador de las temáticas que se abordan;
- adoptan como punto de partida “núcleos problematizadores”, que estructuran el tratamiento de los contenidos. Así, un núcleo problematizador puede constituirse en una pregunta o una situación problemática extraída de escenarios reales, que se va recuperando en las distintas unidades temáticas para ser respondido de manera gradual y paulatina.
- generan interesantes espacios para la actividad efectiva de los alumnos, comprometiéndolos activamente en su planeación y desarrollo.
- son flexibles en su planteo, en tanto no se sustentan tan solo en contenidos prefijados, sino que abren espacios para incorporación de nuevos aportes y revisiones.

Un proyecto se estructura, en términos aproximados, con los siguientes componentes:

- Fundamentación, donde explicamos argumentos que justifican la inclusión del espacio curricular en cuestión, en nuestro caso, en un campo de conocimiento o en una Modalidad formativa de Educación Polimodal. Desde el reconocimiento de esos fundamentos, explicitamos los conceptos centrales del mismo, que sostienen luego el proceso de selección de contenidos que formulamos.
- Intencionalidades, donde indicamos los objetivos de enseñanza y aprendizaje que sostenemos para nuestra tarea. Desde un enfoque crítico del tecnicismo, concebimos este lugar, no el de un esquema prescriptivo donde los objetivos indican los aprendizajes a desarrollar en términos de conductas observables, sino una herramienta para direccionar trayectos a recorrer. Adherimos a la posibilidad de expresar estas aspiraciones en términos de procesos cognitivos, de habilidades de pensamiento, cuando de los aprendizajes escolares promovidos se trata.
- Propuesta de contenidos, donde indicamos los contenidos a desarrollar. En diferentes apartados de este Documento, expresábamos algunos criterios apropiados para este proceso de selección, que es conveniente tener en cuenta en el marco de espacios de discusión e intercambio institucional, de modo tal de resguardar coherencia en nuestras decisiones. En este punto, sugerimos la posibilidad de consignar algunos espacios posibles de integración y/o articulación con otros espacios curriculares.
- Propuesta metodológica, donde especificamos las estrategias de enseñanza que seleccionaremos para el desarrollo de los contenidos de enseñanza. Recordemos que en este punto, es menester analizar la vinculación de las estrategias que se seleccionen, con los contenidos que enseñamos y con las intencionalidades didácticas que portamos.



- Bibliografía de consulta para los alumnos, aspecto para el cual hemos formulado algunos aportes en el apartado denominado “Materiales curriculares”.
- Evaluación y acreditación. En lo primero, como hemos expresado en otro apartado de este Documento, es importante formular “criterios de evaluación”, que orienten este proceso en relación al Proyecto como una unidad, y de los que desprenderemos luego criterios, para los diversos instrumentos que empleemos. La acreditación representa el lugar de certificación de los aprendizajes, aspecto que encuadraremos en las normativas vigentes para la Educación Polimodal en la Provincia del Chubut.

Una última palabra sobre las actividades de aprendizaje que seleccionemos al interior de las estrategias de enseñanza. Las actividades de aprendizaje han de:

- promover graduales complejizaciones de las habilidades, destrezas, capacidades que los alumnos poseen en vigencia. El grado de dificultad que se introduzca, a fin de complejizar el pensamiento, ha de ser celosamente resguardado. Si es demasiado simple la actividad, provoca aburrimiento y desinterés, si es demasiado compleja, establece distancias que dificultan la comprensión.
- explicar su sentido, con relación a los contenidos que se enseñan, al iniciarlas, y aquello que permitió, en términos de las producciones alcanzadas.
- diversificar los recursos y materiales didácticos. No todo se agota en el uso del libro de texto o en el pizarrón.
- insistir en la importancia de disponer de información actualizada y diversa.
- promover el planteo de preguntas, de manera recurrente. A veces, una pregunta es un signo elocuente de aprendizaje, más que una respuesta exacta.

Planificar la enseñanza, en fin, no es una tarea sencilla, porque implica, de algún modo, exponer nuestros decires y quehaceres respecto de los conocimientos que enseñamos. Elaborarla, ha de significar para nosotros una oportunidad de plasmar sistemáticamente estas convicciones. Por eso una planificación nunca se mantiene estática, en tanto, aún cuando sostenemos algunos principios de manera estable, otros cambian. Y es bueno que encontremos en la planificación, un espacio para manifestarlo.

Orientaciones para la Articulación

El desafío de establecer espacios de encuentro e integración entre los diferentes campos, espacios dentro de un mismo nivel, entre los diferentes ciclos dentro de un nivel o entre los niveles entre sí, nos enfrenta a un propósito complejo: el de la articulación.

En este apartado, nos interesa definir algunas ideas acerca de este proceso, desde las cuales podrán aproximarse distintas modalidades que las escuelas y los equipos docentes analizarán en función de su propio escenario. Del mismo modo,



pretendemos caracterizar algunas condiciones necesarias de asegurar y profundizar para posibilitar efectivamente las propuestas de articulación.

Las propuestas de articulación pueden definirse de distintos modos. Reconocemos en término generales las siguientes:

- La articulación vertical: que se plantea entre los diferentes ciclos de un mismo nivel, los diferentes espacios curriculares o áreas al interior de un mismo nivel y entre los diferentes ciclos.
- La articulación horizontal: que implica el esfuerzo de integrar entre los distintos espacios curriculares de un año dentro de un mismo nivel.
- La articulación transversal: que implica reconocer al interior de un mismo nivel y entre los espacios curriculares, la identificación de conceptos estructurantes compartidos a nivel de tratamiento conceptual, o de ejes temáticos, a nivel de formulación de proyectos de trabajo donde intervienen varios espacios.

Las propuestas articuladoras implican, de manera fundamental, un conjunto de acuerdos conceptuales y metodológicos entre los docentes que se abocan a ello. Representa entonces, trabajar desde una perspectiva integracionista, donde la primera tarea es reconocer la necesidad de un abordaje no fragmentado, no compartimentalizado.

En el terreno de lo conceptual, demanda nuestro esfuerzo por reconocer terrenos comunes entre las disciplinas, admitiendo que en una estructura curricular, ellas se dividen sólo a los efectos de un tratamiento que sea respetuoso de las especificadas epistemológicas, pero dotado de apertura a la posibilidad de intercambios y de interacciones.

En el terreno de lo metodológico, representa la necesidad de reconocer modalidades de enseñanza que pueden favorecer atractivos compromisos en nuestros alumnos a la hora de pensar sus aprendizajes desde el lugar de la transferencia de saberes a situaciones problemáticas efectivas. Distintas modalidades de enseñanza, que ampliaremos en otro apartado de este documento, tales como proyectos de trabajo, talleres, laboratorios, entre otros, posibilitan este desafío.

En cuanto a los requerimientos que el desarrollo de una propuesta articuladora genera, estableceremos que resulta fundamental en los equipos docentes una profunda actitud de apertura y de espíritu colaborativo, que se extiende a la posibilidad de generar espacios comunes en el tratamiento de las temáticas propias de cada espacio curricular.

Implica además un espacio efectivo para el establecimiento de acuerdos sólidos entre los docentes, que no se reducen solamente a una clase o salida compartida, sino que remite a una interacción permanente, a una referencia estable ante los alumnos de los espacios curriculares vecinos y lo que ellos aportan



Implica, en fin, el criterio de “sentirse parte integrante activa” de un equipo que se compromete entre sí, con relación a las finalidades y búsquedas que la institución educativa propone, y desde este lugar, a la finalidad formativa que un nivel educativo establece para sus alumnos.

Reconocemos aquí algunos espacios de articulación horizontal y vertical que hemos de abordar y ejemplificar en los diferentes campos de conocimiento y espacios curriculares de la Estructura Curricular de Educación Polimodal:

- articulaciones entre la propuesta formativa de Tercer Ciclo de Educación General Básica y la propuesta formativa de Educación Polimodal.
- articulaciones al interior de la Estructura Curricular propuesta para la Educación Polimodal, entre los Espacios Curriculares de todas las Modalidades y los espacios curriculares de cada Modalidad.
- articulaciones entre los espacios curriculares comunes y específicos de cada Modalidad, y los Itinerarios Formativos y los Trayectos Técnico-Profesionales.

Asumimos algunos puntos de referencia para la expresión de esta propuestas de articulación diversas en la Educación Polimodal:

- *La formación de Competencias generales de Educación Polimodal.* Nos apoyamos en ellas cuando reconocemos cómo los distintos espacios curriculares de todas las Modalidades orientan su propuesta formativa a la formación de estas Competencias.
- *La formación de Competencias específicas de cada Modalidad.* Reconocemos allí cómo cada espacio curricular se orienta en tal sentido, asumiendo sus aportes para la formación de modos de pensar y actuar según la propuesta que se trate.
- *La búsqueda de un espacio común entre estas Competencias.* Reconocemos un lugar compartido en la formación de un pensamiento modelizado (modelización), que está presente en todas ellas, expresados de manera diversa.

La *modelización* implica la generación de un modelo, de un esquema de un guión, que se construye a nivel mental, y que representa el “pensar sobre...” un campo o un problema determinado, y a nivel práctico, en términos de un modo de actuación, de desempeño en un contexto o situación determinados.

Creemos que los esfuerzos e intentos de articulación no se reducen a intenciones voluntaristas de algunos docentes con deseos de mejorar. Implica destinar un tiempo y un espacio sistemático y efectivo para su construcción, en tanto



exige momentos de intercambio, de discusión, de interacción plena. Por tanto, compromete activamente a los equipos directivos a propiciar espacios y tiempos efectivos para esta iniciativa.

Consideramos además, que la articulación es un desafío casi ineludible y constitutivo en Educación Polimodal. Una gran parte de los espacios curriculares, sobre todo de los espacios curriculares de cada Modalidad, implican la conformación de equipos docentes, con saberes específicos de dominios particulares. Esos espacios curriculares no se identifican linealmente con un saber disciplinar, y entonces, demanda necesariamente la constitución de equipos docentes.

Proponemos ahora algunos ámbitos desde donde podemos pensar y diseñar propuestas de articulación.

El tratamiento de los contenidos de enseñanza

En este punto, se compromete sustantivamente el análisis en profundidad que podamos efectuar de los “conceptos estructurantes” que componen los espacios curriculares, conceptos que forman parte de unas estructuras conceptuales más amplias.

Resulta esencial entonces que nos aboquemos a definir estas estructuras conceptuales, reconociendo el lugar que ocupan los contenidos que enseñamos. En este reconocimiento, podemos advertir conceptos centrales y periféricos, los primeros de mayor poder de generalidad e inclusión. Esta tarea nos posibilitará establecer una secuencia gradual en la enseñanza de los contenidos, y por lo tanto, su distribución en cada espacio curricular, de manera vertical.

Los acuerdos metodológicos

En la selección de alternativas para organizar los contenidos escolares, reconocemos diversas posibilidades que suponen un tratamiento integrado.

Así, por ejemplo, la planificación por proyectos de trabajo, representa aunar esfuerzos de diferentes espacios curriculares que, en un espacio horizontal de articulación, aborden conjuntamente una temática, reconociendo lugares comunes.

A nivel vertical, los acuerdos metodológicos posibles, implican que podamos tomar decisiones respecto de cuales estrategias de enseñanza emplear en los diferentes años, tendiendo a una mayor contextualización de los aprendizajes. Del mismo modo, debemos atender a la búsqueda de la complejización del pensamiento, para lo cual dispondremos de estrategias apropiadas para ello.

- La complejización del pensamiento

La gradualidad en la incorporación de actividades de enseñanza y aprendizaje cada vez más complejas y crecientes, colabora en la formación



de habilidades de pensamiento de mayor riqueza y potencialidad, en cuanto a la posibilidad de generalizar, de conceptualizar, de abstraer.

En un sentido vertical, creemos que colaboramos a este pensamiento complejo, favoreciendo plenamente los procesos de conceptualización. Conceptualizar no es una tarea sencilla, en tanto implica “llamar a las cosas por su nombre”, desde los designios de la cultura y desde los requerimientos de los saberes específicos de una disciplina, donde la abstracción se implica fuertemente. Es menester que alentemos a nuestros alumnos al desarrollo de esta potencialidad mental, para lo cual los acuerdos de articulación ocupan un lugar esencial.

En un análisis de la complejización de los procedimientos, consideramos aquí que es importante que nuestros alumnos adquieran gradualmente unos procedimientos, automatizándolos pero sin perder la creatividad. Esta automatización, lejos de ser entendida como sinónimo de pasividad y de repetición, nos libera energías para el aprendizaje de nuevas procedimientos de manera creativa.

- La funcionalidad de los aprendizajes

En diversos apartados de este Documento, nos hemos referido a la idea de “uso activo del conocimiento”, a la necesidad de contextualizar los conceptos, a la resolución de problemas como estrategia válida a la hora de disponer el conocimiento para resolver dilemas. Referirnos a estos desafíos, representa postularnos a favor de la “funcionalidad de los aprendizajes escolares.

Este criterio de funcionalidad de los aprendizajes para la Educación Polimodal resulta vital, en tanto orienta hacia la necesidad de otorgar sentido a los saberes con relación a la formación de Competencias.

En una dimensión vertical de la articulación, este principio implica la tarea continua entre aquellos espacios curriculares que proporcionan tratamientos conceptuales y otros que favorecen tratamientos más contextualizados. En una dimensión horizontal de la articulación, representa la necesidad de abordar contenidos de manera integrada, entre diferentes espacios curriculares, dando lugar a un tratamiento holístico, que permita destinar esfuerzos a los aprendizajes funcionales.

- El papel de los conocimientos previos

Dentro de este mismo aspecto, un lugar para producir propuestas de articulación es la recuperación de los conocimientos previos. En diferentes apartados de este Documento, hemos reconocido la importancia de los conocimientos previos, punto de partida para el establecimiento de nuevos contenidos.

La recuperación de los conocimientos previos no es tan solo importante para iniciar una tarea, sino para activar saberes ya existentes. Muchas veces observamos con preocupación que nuestros alumnos carecen de algunas herramientas básicas por nosotros consideradas para acceder los conocimientos nuevos. Sin embargo, estos saberes previos o herramientas



básicas pueden estar y necesitan solo ser activados, para lo cual recuperamos un principio ya trabajado aquí: la recuperación de conocimientos previos a partir del uso activo del conocimiento.

- *El papel del contexto*

El diseño de proyectos didácticos que supone una inclusión efectiva de “los contextos” como fuente valiosa para el aprendizaje, favorece los esfuerzos de articulación conceptual y metodológica.

En ellos se comparten tratamientos conceptuales que resultan necesarios en tanto los problemas que se abordan, requieren aportes de diferentes espacios curriculares, y se integran estrategias de enseñanza que superan un abordaje aislado a los problemas que se plantean.



Los alumnos, los docentes y los colegios de Educación Polimodal.

Iniciamos este análisis, preguntándonos “¿qué es la adolescencia?”, y entonces nos surge el primer dilema: ¿es la adolescencia un estadio natural del desarrollo, o es una construcción social y cultural, que surge a la luz de un contexto histórico determinado?.

Nos inclinamos por la segunda acepción, sin descartar la primera. Esta etapa, efectivamente, está dotada de características peculiares en cuanto al pensamiento, a los cambios biológicos, y a la búsqueda de una nueva identidad que en ella se produce, pero no podríamos afirmar que estas características, son universales y genéricas. El perfil que adoptan, sus peculiares problemas, su duración en el tiempo, entre otras cosas, se tiñen de improntas culturales que las hacen distintivas según el grupo social, según la historia, según las pautas y códigos culturales en que se inscribe.

Así, mientras en otros momentos históricos de nuestra cultura, la adolescencia se alcanzaba a través de un rito que marcaba distintivamente el paso de la pubertad al estado adulto, en nuestros días, ese rito es de carácter cultural, no homogéneo, no ritual, y no poco cargado de conflictos.

En nuestras culturas occidentales, llamamos adolescencia a un período psicosociológico, que se caracteriza por constituirse en una etapa de transición entre la infancia y la adultez, transición que se constituye singularmente a partir de tales cambios, físicos, psíquicos y sociales que atraviesa el sujeto en su tránsito por ella.

Una de las notas constitutivas del período que analizamos, son los cambios corporales y sexuales que se producen, puestos en marcha merced a una serie de mecanismos hormonales que desencadenan diferentes impactos.

El cambio corporal, hace que ésta sea una etapa de la vida en que se está más atento al propio cuerpo y al cuerpo de los demás, preocupación que se asocia al marco cultural, donde los modelos corporales preocupados por una imagen basada en la estética, pugnan por aproximarse a estereotipos.

A partir de esta nueva configuración corporal, entre otras configuraciones, el adolescente transita por otro de sus desafíos más complejos: la progresiva entrada al mundo adulto. La adolescencia constituye entonces un proceso, por un lado, de paulatino despliegue de la identidad infantil, y por otro, de proyecto y de construcción del futuro a partir de un enorme potencial y acervo de posibilidades activas que posee y tiene conciencia de poseer. Y es por esto, que hablar de adolescencia, evoca temores, rebeldías, decepciones, dudas, estados de confusión y angustia, mezclados con certezas absolutas. Supone ideas de futuro, transformación de la propia imagen, de proyectos, proyectos que representan la búsqueda de ideales, metas y valores.

La búsqueda de la identidad personal, es la síntesis de esta “radiografía” del período que estamos describiendo. Por ello, es un momento de encrucijada, donde se consolida la identidad, se recogen las líneas de diferenciación personal de las



características infantiles, y se prepara la antesala para la vida adulta. Una antesala que puede ser vivida como una crisis, que se conecta hoy con la crisis de identidad en la propia sociedad y en los valores socialmente establecidos.

El concepto de “sí mismo”, constituye uno de los elementos integrantes de la identidad personal, que entendemos como un conjunto de representaciones, de juicios valorativos, de conceptos, acerca de la propia personalidad, al propio cuerpo, al propio comportamiento, al propio “lugar” social, desde donde el sujeto construye y extiende sus relaciones, y a los valores que encarnan sus acciones, y declama ante los otros. La adolescencia es por eso, un momento donde se esgrimen banderas ideológicas, se defienden fuertemente los derechos humanos y se rechazan situaciones de injusticia e inequidad social. La pregunta recurrente que el adolescente formula “¿quién soy?” se asocia plenamente a la búsqueda y adhesión a un sistema de valores. Pregunta que no se formula en soledad, sino en compañía de su grupo de pares, donde se encuentran mutuamente en sus problemas, interrogantes y búsqueda de ideales y proyectos comunes.

Este proceso no se separa de aquellos que se producen a nivel cognitivo. Sostenemos que es éste un momento donde se perfecciona la adquisición de habilidades cognitivas. Siguiendo los aportes de la Psicología Genética, decimos que el adolescente se sitúa en el estadio de las operaciones formales. En este nivel del pensamiento, el adolescente progresa notablemente respecto de la posibilidad de hacer predicciones aún con datos o información no disponible, subordinando lo real a lo posible. Este aspecto no es poco importante, si atendemos a lo esencial en esta etapa de la configuración de su vida futura, en su lucha por la búsqueda de la identidad. Esta posibilidad de pensar “hacia adelante”, se apoya en su amplio potencial hipotetizador, en términos de la construcción de explicaciones probables, que acompaña con estrategias de razonamiento deductivo que le permite señalar cuáles son las consecuencias de las hipótesis proyectadas. Para la construcción de estas hipótesis, el adolescente se vale de proposiciones verbales como medio para expresarlas. Las proposiciones son aproximaciones sobre lo que puede ser posible, son abstractas e hipotéticas. El lenguaje desempeña un papel crucial en estos procesos de pensamiento.

A pesar de la utilidad de estos planteos, recuperando aportes recientes de la Psicología Cognitiva, creemos que estas características no son universales en todos los adolescentes. Tanto las características de las tareas escolares, o la dificultad que ofrecen los contenidos de enseñanza, por un lado, como las diferencias individuales y sociales, impactan fuertemente en el desarrollo del pensamiento abstracto. Así, por ejemplo, con relación al primer aspecto, hay alumnos que pueden valerse sin problemas del pensamiento abstracto ante un contenido, pero no en otro, y entonces observamos que desarrolla habilidades específicas en un campo de conocimiento, y no en otros. En esta misma línea, observamos el pensamiento asociado a la resolución de problemas por criterios funcionales y pragmáticos, y no tanto abstractos ni formales, lugar desde el cual el sujeto no solo resuelve problemas a través de sus procedimientos disponibles, sino también los evalúa críticamente.

Esta actitud evaluativa de la propia actuación del pensamiento, se extiende a la evaluación de los otros, en particular, de sus padres, lugar desde donde enjuicia al



mundo adulto. No pocos son los conflictos que se instauran, y no son fáciles de transitar.

No se trata tan sólo de un conflicto con los padres, y sólo como consecuencia de las características de esta etapa. Reducir el análisis a un punto de vista psicológico, sería negar que esta difícil etapa, transcurre en un mundo no menos complejo que ella misma. En épocas posmodernas, donde *los modelos de referencia social y política se diluyen*, también se diluyen los sistemas de valores, a favor de los particularismos. Un mundo donde sobresale el poder de las imágenes y las acciones, y donde la palabra ha perdido valor, donde el individualismo, la eficacia y el dinero como fines en sí mismos, han pasado a constituirse en valores de nuestra cultura, dominado por la imagen, que se multiplica y que satura, invadiendo los más recónditos espacios de lo cotidiano, y donde la exaltación del cuerpo coloca al sujeto a la satisfacción de sus propias necesidades. Un mundo donde el esfuerzo no ocupa un lugar destacado. Porque todo se alcanza espontáneamente y sin demasiada crisis.

En este escenario, *¿qué lugar ocupa el adolescente frente al mundo adulto*, donde los padres, los docentes, y la institución escolar nos debatimos ante nuestra propia crisis?

Cuando el adulto no está, cuando tambalea, cuando no es referente, el adolescente no encuentra un lugar para el reencuentro con ese otro, que tanto colabora en la lucha por la configuración de una identidad. Entonces, es menester la presencia de esos “otros”, que puedan contenerlo, que no tambaleen ante sus dudas, que puedan dar cuenta de sus propios temores e incertidumbres.

Mostrar la vigencia y validez de proyectos, de escenarios futuros, de historias personales y colectivas, donde los valores fundamenten una acción, es generar un marco de contención. Enseñar a mirar críticamente, a clasificar, a ordenar, a interpretar y criticar el fluido y caótico mundo de imágenes y palabras, es generar un marco de contención. Mostrar la identidad de la ciencia y la tecnología, al servicio del mejoramiento de los grupos sociales, es acompañar al adolescente en su debate interno por los valores. Y promover situaciones de servicio, de ayuda, de cooperación solidaria a otros, desde la institución escolar misma, tanto hacia adentro como hacia afuera, es generar créditos a favor de la vigencia de las redes sociales.

No se trata, entonces de negar todo aquello. Se trata de favorecer en el alumno adolescente la adopción de herramientas para discernir, para optar, para organizar su propia búsqueda, fundamentada y sostenida desde convicciones, ideales y proyectos que le posibiliten avisorar su futuro, individual y colectivo, en los que define su lugar en el mundo. En estas búsquedas, los colegios de Educación Polimodal, asumen sus desafíos singulares.



Las instituciones escolares de Educación Polimodal

Cuando una sociedad crece, se diversifica y se complejizan sus funciones, sus roles, sus normas y conductas, el impacto de estos procesos de cambio social, se representa plenamente en sus instituciones, en sus modos de reorganizarse, en estilos de convivencia, en la incorporación de nuevos actores, y en la aceptación o rechazo de sus pautas y costumbres.

Las instituciones educativas, asumen plenamente estos movimientos, revisando permanentemente sus funciones, mandatos y expectativas sociales. Definamos qué entendemos por “instituciones educativas” antes de analizar cómo observamos esos procesos en nuestras instituciones escolares de Educación Polimodal.

Definimos a la institución educativa, como un “espacio de encuentro”.
¿Encuentro con qué y con quién?

- encuentro con el conocimiento, que entendemos como un conjunto de saberes y habilidades socialmente validados, necesarios de ser adquiridos para disponer de oportunidades igualitarias en el mundo productivo, de la técnica y de la cultura, de las relaciones sociales.

Es éste un lugar específico de definición de una institución educativa, donde distintos sujetos se encuentran. Unos para enseñar y otros para aprender cosas que no se enseñan si se aprenden en otras instituciones. Y entonces, desde esta acepción, asumimos el lugar político de una propuesta educativa, en tanto, si la institución escolar es el lugar de primacía y exclusividad para este cometido, ella se define desde un lugar de plena e ineludible igualdad de oportunidades.

Las instituciones educativas son fieles a su singularidad, cuando los que asisten a ella, encuentran y aprenden allí lo que no pueden aprender en otros lados. Nos preguntamos ¿es lo mismo aprender en la escuela que aprender en entornos informales?. En una respuesta rápida, podríamos afirmar que los entornos informales enseñan mágicas estrategias para resolver problemas inmediatos, y entonces, enseñan habilidades que son ampliamente funcionales para la vida, que sirven para dar rápidas respuestas a problemas prácticos, que la escuela no enseña. *¿Qué enseña entonces la escuela?. La primacía de la escuela es, a nuestro juicio, la posibilidad de enseñar y aprender de manera sistemática y recurrente el pensamiento. Es educar el pensamiento, es idear una propuesta de enseñanza al servicio del pensamiento. No sólo el pensamiento práctico, que sirve para resolver el problema de hoy, sino el pensamiento sobre algo que no está, que no es referente directo, y entonces se da el pensamiento que trasciende las fronteras de lo presente, hacia un futuro posible, y hacia un mundo imaginado.*

¿Y cuál es la especificidad de la institución escolar de Educación Polimodal?.

¿Cuál es la especificidad de su objeto de conocimiento?. Es la preparación para asumir una sociedad de cambios permanentes, de nuevas



reglas de juego, de exigentes habilidades y competencias. Es la formación para asumir nuevos roles y para adaptarse activamente a ellos, para enfrentar los desafíos de los cambios sociales y naturales, de la complejidad del mundo de lo tecnológico, de la reserva de un lugar para lo creativo, del conocimiento de los fenómenos organizacionales y de las condiciones y requerimientos de los contextos productivos.

Y entonces reconocemos que estos complejos desafíos no los enseñan sistemáticamente los entornos informales, sino que los transmiten quienes los disponen, los docentes y sus recursos en las aulas, los directivos y sus proyectos de gestión, los códigos y pautas que se construyen consensuadamente, y otros actores y agentes comunales que se suman en este emprendimiento formativo. Los enseñan, en fin, las mediaciones, que las escuelas diseñan sistemáticamente e intencionadamente para el acceso a los conocimientos.

En estas mediaciones, reconocemos el lugar peculiar que los “contextos” ocupan en una institución de Educación Polimodal.

Los contextos de aprendizaje que los docentes diseñamos para aproximar al conocimiento, implicando allí los escenarios que las escuelas montan para finalidades formativas, asumiendo como criterio lo “no rutinario”, lo flexible, lo abierto:

- el diseño y la ejecución de proyectos productivos, de los que los alumnos aprenden, no solo las habilidades para fabricar productos, sino también para diseñarlos, ofrecerlos, sostenerlos y resguardar su vigencia.
- la posibilidad de desplegar servicios sociales comunitarios, donde los estudiantes emprenden con otras instituciones sociales, acciones solidarias y de cooperación colaborativa con sus necesidades y demandas.
- la oportunidad de insertarse experiencialmente en contextos laborales en relación de dependencia, donde los alumnos no sólo aprenden a desempeñar una función, sino que incorporan gradualmente las reglas y códigos que representan las exigencias actuales en esos ámbitos.

Esos contextos de aprendizaje, como otros que se diseñan en las escuelas, asignan especificidad a la propuesta formativa de Educación Polimodal, porque:

- * consolidan la inclusión de propuestas escolares en el medio, ampliando oportunidades y mejorando la calidad de su oferta. No es poco importante este aspecto, si lo entendemos a la luz de la paulatina generación de un mercado de trabajo inclusivo, que ofrezca equitativamente empleos de buena calidad.
- * propician la revalorización de estas instituciones en la formación de jóvenes con una conciencia ética, tolerante, participativa y solidaria, esencial para su integración en una sociedad democrática, con una mirada crítica de la realidad actual. Una mirada que le posibilite situarse como actor protagónico en la construcción de una sociedad que brinda igualdad de posibilidades de acceso a la educación y al trabajo, para todos los ciudadanos.



Caeríamos en un peligroso reduccionismo, sino consideráramos que la institución escolar se agota y se limita en el abordaje y tratamiento de conocimientos escolares.

Una institución educativa es también específica, por el lugar que reserva y asigna para los encuentros sociales. Encuentros sociales de tipo cognitivo, dados en los diálogos formativos entre los docentes y sus alumnos entre sí, y con otros actores comunales. Encuentros sociales de tipo solidario, cuando se destinan esfuerzos y se construyen redes para ayudar a otros actores u otras instituciones, con el mensaje constitutivamente formativo que esto representa. Con otras instituciones comunitarias, cuando se acude a ellas para favorecer diversidad de contextos de aprendizaje, y para brindar igualdad de acceso a oportunidades educativas, y cuando se abre a ellas para favorecer redes colaborativas. Y con diversas culturas, con diversos mundos, universos, costumbres y expectativas, que la hace fecunda en su riqueza negociadora, y que la colma de capacidades, experiencias e historias diversas.

Los colegios de Educación Polimodal se nutren y se constituyen de estos diferentes encuentros sociales. Cuando una institución, delibera internamente sobre la elección de sus Modalidades educativas, lo hace en pos de un contexto apropiado, de un mandato fundacional, de una expectativa social. Cuando se proyecta hacia fuera, en pos de propuestas socioproductivas, lo hace pensando en una estratégica inserción en contextos laborales de modo gradual. Cuando asiste a otras instituciones sociales con la ayuda de estudiantes y profesores para distintas necesidades, y cuando posibilita la formación de grupos de recreación, de amistad, de estrechamiento de vínculos, generando un marco de continencia para jóvenes adolescentes que buscan en ella, posibilidades de configurar sus identidades. En todo esto, y en muchas más, está la especificidad indiscutible de nuestras instituciones de Educación Polimodal.

Los equipos de conducción y los proyectos educativos institucionales

Pensar la actuación de los equipos de conducción en los colegios de Educación Polimodal, es aproximarnos al ámbito de la gestión institucional, que representa un enclave sustantivo a la hora de pensar en una propuesta formativa, para la Educación Polimodal, acorde con las intencionalidades aquí expresadas. El análisis de los compromisos y requerimientos en el ámbito de la gestión institucional, nos remite a pensar a su vez en la construcción del proyecto escolar que concreta las aspiraciones de un establecimiento educativo: el Proyecto Educativo Institucional.

Concebimos al Proyecto Educativo Institucional, de modo esencial, como una herramienta de trabajo, de construcción compartida, de naturaleza colectiva y de carácter procesual, en tanto es abierto y flexible. Herramienta de trabajo, donde una institución plasma sus intencionalidades formativas, desde su nivel organizacional, su orientación pedagógica-didáctica y su inscripción en la comunidad.



Es proyecto, en tanto es una construcción de aristas abiertas, de marcos amplios, de respuestas, pero también de preguntas e inquietudes. Proyectar es imaginar y planificar. La planificación de las intenciones y acciones de un proyecto escolar, en tiempos de cambios estructurales, es un componente ineludible, a la hora de decidir, regular la vida de una institución. En términos del “planeamiento estratégico”, proyectar supone establecer prioridades para direccionar un camino de permanente avance, introduciendo durante el proceso nuevos objetivos a partir de las incertidumbres que se generan en su recorrido. Es una herramienta de trabajo, en tanto posibilita decidir criterios y parámetros para la acción, organizando los medios e instrumentos que se disponen para su concreción. Es de construcción compartida, en tanto porta intrínsecamente interacciones entre sujetos diversos, sobre un mismo proyecto, y sobre un análisis situacional, lugar desde el cual los actores involucrados se comprometen activamente. Es por ende, una construcción de plena participación. Supone un trabajo en equipo, y un nivel de conversación plena y permanente. Es de naturaleza colectiva, ya que no se aísla de un proyecto social, de una “imagen objetivo”, que se diseña a la luz de una comunidad que proyecta una institución deseada. Es abierto y flexible, en tanto permite incorporar nuevas metas y orientaciones, que surgen en el transitar de sus intenciones genuinas.

En su construcción, reconocemos un conjunto de aspectos estables:

- **fundamentación:** la institución escolar debe tener claros sus fundamentos y justificación social en el contexto de la comunidad en la que se inserta.
- **direccionabilidad:** la escuela, asimismo, debe poseer una imagen de futuro que asigne sentido a las acciones previstas.
- **contextualización:** la escuela tiene que saber qué espera de ella su comunidad de referencia y con qué recursos y posibilidades cuenta para responder a esta expectativa.
- **pertinencia:** la propuesta curricular de la escuela debe satisfacer necesidades reales de aprendizaje para contribuir verdaderamente a la formación de competencias sociales claves para el desarrollo e integración de sus alumnos.

En los colegios de Educación Polimodal, los aspectos que incluimos en este análisis, son constitutivos en sí mismos.

La “fundamentación” y la “direccionabilidad”, se observan fuertemente implicadas en la Modalidad formativa de Educación Polimodal elegida. La elección de una Modalidad, no sólo decide la oferta curricular, sino que desde ella, asigna plenas identidades a todo lo que allí acontece. En este sentido, las propuestas de enseñanza y aprendizaje, los recursos y medios que portan los docentes, los modos de organizar los tiempos y espacios para el aprendizaje, se configuran con relación a la Modalidad formativa.

- **viabilidad:** la respuesta educativa que diseña la escuela, tiene que ser realista, gradual y centrada en mejorar la situación presente.
- **operacionalidad:** las intenciones educativas deben traducirse en planes de acción, junto a la identificación de recursos y personas responsables de su diseño, ejecución y seguimiento.



Los colegios de Educación Polimodal han procurado, de manera estratégica, orientar la selección de las Modalidades formativas a la disponibilidad de recursos humanos y materiales vigentes, entre otros criterios. Si bien no siempre es posible garantizar este aspecto, a la hora de planificar un proyecto, es menester atender a este criterio.

- **evaluación**: el Proyecto Educativo Institucional no se agota en su diseño y ejecución. Hay momentos o etapas donde la escuela necesita “detener” sus acciones para observarse y analizarse críticamente.
- **aprendizaje en equipo**: ninguno de estos aspectos sería posible, si no se cuenta con equipos que, desde una visión de trabajo mancomunada, puedan prestar solidariamente, sus distintas propuestas formativas para dar vida al Proyecto. En Educación Polimodal, este aspecto ocupa un lugar esencial. Los espacios curriculares que componen su estructura y la férrea voluntad de diseñar e implementar proyectos de trabajo de manera integrada, requieren indudablemente la construcción y consolidación de equipos de trabajo.
- **liderazgo institucional**: es vital la vigencia de una dirección institucional que asuma la conducción del Proyecto, orientando, jerarquizando problemas, definiendo nuevas líneas de acción, acompañando a los diferentes actores en sus propuestas y problemas. En Educación Polimodal, este aspecto ocupa un lugar sobresaliente.

Desde la dimensión pedagógico-didáctica, la gestión del Proyecto Educativo Institucional, implica la gestión del Proyecto Curricular Institucional. En él se plasman las intencionalidades de enseñanza y de aprendizaje, a través de:

- los procesos de selección y jerarquización de contenidos de los diferentes espacios curriculares de la Modalidad formativa de Educación Polimodal.
- las propuestas metodológicas apropiadas y pertinentes a los diferentes espacios curriculares, orientadas a su vez con relación a la Modalidad.
- los criterios de evaluación consensuados, que representa establecer acuerdos básicos respecto a lo que entendemos por evaluación, a algunos aspectos esenciales para el diseño de los instrumentos.
- los criterios didácticos para la elaboración de propuestas integradas entre los diferentes espacios curriculares.
- el reconocimiento de contenidos transversales, que en Educación Polimodal pueden ser vinculados estrechamente a la formación basada en Competencias.
- las propuestas para la organización de tiempos y espacios áulicos y extra-áulicos, que permitan reconocer los requerimientos específicos de cada espacio curricular, y a la vez, los requerimientos para los espacios integrados.
- los criterios didácticos para la formulación de propuestas innovadoras.

En fin, el Proyecto Curricular Institucional (PCI), es el lugar propicio para definir las intencionalidades formativas, a la luz de la Modalidad elegida. Los **procesos de articulación**, se constituyen en un aspecto fuertemente aliado a estas tareas, dado que funda y vertebra los acuerdos que sobre ellas se producen.



Los equipos de conducción de los colegios de Educación Polimodal, lideran el diseño de los Proyectos Educativos Institucionales y los Proyectos Curriculares Institucionales. Creemos importante formular algunas orientaciones para estos equipos, que colaboren en la plena construcción de la propuesta formativa de este Nivel educativo, en sus instituciones, con sus docentes y alumnos.

- generar el compromiso de los equipos docentes en el fortalecimiento institucional.
- acompañar y promover en los equipos docentes, sus posibilidades de formación y capacitación en los nuevos desafíos conceptuales y metodológicos de la Educación Polimodal.. La formación y capacitación de los docentes se gestiona a través de otras instituciones de apoyo del sistema educativo, pero también puede organizarse a partir del intercambio entre los docentes, en un clima de colaboración productiva. Se acompañará a los docentes, observando y devolviendo registros, de sus desempeños en la enseñanza, entendiendo esta instancia plenamente asociada a los procesos de seguimiento. En esta propuesta, no tiene valor la formación sólo conceptual y didáctica, sino también el análisis de aquello que los docentes piensan, sus creencias, teorías y actitudes frente al enseñar y aprender.
- Es fundamental generar un clima de confianza y seguridad en los docentes para que puedan expresar sus necesidades y preocupaciones, asumiéndolo como información valiosa para el análisis y la reorientación de las acciones. El colegio ha de ser así concebido como un lugar atractivo para enseñar y aprender. Es esperable que los docentes expresen preocupaciones en contextos de cambio, y hasta es saludable y positivo que así suceda.
- El tiempo es una variable esencial a la hora de acompañar y promover cambios. El cambio no se impone, es menester reconocer internamente su necesidad. Por ello, el disponer de tiempo para reflexionar sobre sus implicancias, es un compromiso ineludible.

Una gestión institucional que actúa estratégicamente, organiza también estrategias para la utilización de los tiempos de trabajo para las diferentes demandas que surgen. En este sentido, es importante potenciar y optimizar al máximo los tiempos institucionales en los colegios de Educación Polimodal, distribuyéndolo apropiadamente para la discusión y reflexión de los temas y las agendas que se construyen.

Las prácticas evaluativas

Como tarea previa al desarrollo de algunas orientaciones para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, hemos de clarificar nuestras convicciones teóricas respecto de la evaluación, lugar desde el cual sostendremos pautas y propuestas didácticas. Estas convicciones teóricas dadas aquí se plasman y concretan en las propuestas evaluativas que establece el “Régimen de Evaluación, Acreditación y Promoción para la Educación Polimodal y los Trayectos Técnico – Profesionales”.



Adoptamos, en primer término, la convicción que sostiene que la evaluación es una práctica de tipo político, desde el reconocimiento de la cuota de poder que impregnan las prácticas evaluativas, y en su vinculación con las instancias de promoción y acreditación que ellas suponen. La promoción, como momento por el que se decide el paso de un año, ciclo o nivel educativo, a otro superior, y acreditación, como instancia donde se certifican el capital de saberes que un alumno dispone.

Este reconocimiento de la dimensión política de la evaluación, lo efectuamos desde una visión que evita una mirada ingenua sobre las decisiones que se adoptan, admitiendo en ellas los múltiples entrecruzamientos que las atraviesan.

De modo coherente a esta primera expresión, expresamos nuestras adhesiones a un enfoque procesual de la evaluación, que denominamos así, porque centra su análisis, más que en productos del aprender, en procesos cognitivos complejos que se promueven a través del aprendizaje de los conocimientos escolares.

Durante largas y sostenidas décadas, y como consecuencia de la irrupción de los enfoques conductistas respecto del aprender, la evaluación era concebida como el momento de la efectiva constatación de los aprendizajes, cuya información se podría obtener a través de la observación cuidadosa de las conductas de los alumnos, y donde los instrumentos de evaluación, denominados “pruebas objetivas”, se constituían en la fuente primera y casi exclusiva de información para colocar una calificación.

Diferentes críticas se han desplegado a este enfoque, en cuanto a la concepción tecnicista de la enseñanza y el aprendizaje que sostiene, a su supuesta linealidad respecto de la férrea continuidad entre los objetivos y la evaluación, y a la distancia que un evaluador ha de mantener del objeto que evalúa.

Enfoque procesual entonces, porque deposita su mirada en procesos cognitivos, porque pondera los procesos de pensamiento y sus habilidades, por sobre la primacía de las conductas observables.

Ahora bien, cuando de ponderar procesos de pensamiento se trata, resultará difícil pretender constatar cambios de manera observable. Y es por eso que la evaluación, mucho más que describir y contrastar, supone interpretar rasgos y signos en los aprendizajes de los alumnos para poder enjuiciar y valorar. Considerar el acto de interpretar como una nota constitutiva del enfoque que sostenemos, nos sitúa a la vez en la adopción de un enfoque cualitativo respecto de la evaluación.

Siguiendo a Elliot Eissner, el término cualitativo remite a cualidades, cualidades que caracterizan a los objetos y acontecimientos del entorno físico y social. Un enfoque cualitativo, en consecuencia, remite a extraer las cualidades del objeto que interesa analizar y presentarlas por medios diversos que la cultura provee. La representación de lo que se percibe es entonces una característica intrínseca del análisis cualitativo. Ahora bien, esta representación, como toda



actividad, no es neutra ni aséptica. Se produce desde un conjunto de marcos conceptuales y estructuras de referencia que le asignan significados. Extraer las cualidades entonces, no es solo describir, es apreciar, criticar, interpretar, situando en un contexto. Es exponer para revelar y develar explícitos e implícitos de un objeto o acontecimiento, procurando “echar luz” sobre ellos.

En el marco de un enfoque cualitativo, importa una lectura criteriosa de las cualidades, que integran el objeto que se analiza. Supone entonces:

- un rechazo al carácter aséptico y neutro de la indagación sobre el fenómeno que se observa.
- su adopción plena de un enfoque interpretativo desde el cual se observa desde hipótesis orientadoras.
- el compromiso axiológico de los actores que asumen la observación y el análisis de un hecho o fenómeno.

En las prácticas de evaluación, nos posicionamos frente a aquello que evaluamos, extrayendo cualidades, rasgos, atributos, que seleccionamos de acuerdo a nuestros marcos de referencia. A estas cualidades, las denominamos “criterios de evaluación”.

Los criterios de evaluación se constituyen entonces en las referencias didácticas que los docentes construimos para interpretar, valorar y formar un juicio sobre los aprendizajes de nuestros alumnos. En Educación Polimodal, la formulación de los criterios de evaluación ha de tener en cuenta, como fuente básica de consulta, las Competencias generales y/o específicas de cada Modalidad, dado que ellas representan el lugar donde los esfuerzos de enseñanza y aprendizaje, se conducen. Los criterios de evaluación son “recursos potentes” (Litwin, 1998), que sirven para reconocer lo que consideramos prioritario en nuestras asignaturas escolares, en términos de contenidos y habilidades de pensamiento. Los criterios de evaluación representan lugares donde los docentes transmitimos, reconocemos y transparentamos aquello que consideramos relevante en nuestras propuestas de enseñanza. Ese carácter de los criterios de evaluación hace imprescindible que sean dados a conocer a nuestros alumnos, porque de esta manera, compartimos nuestras condiciones y requerimientos docentes y los constituimos en una fuente valiosa para reconocer lo que en una asignatura escolar, consideramos esencial.

Los criterios de evaluación, cuando son transparentados, conllevan la dimensión ética de evaluación. Decíamos antes que la evaluación, en su dimensión política, se impregna necesariamente de una cuota de poder, que a veces usamos no como posibilidad sino como coacción, y entonces aparecen allí las “pruebas sorpresas”, basadas en el azar, o en los juicios arbitrarios y personalizados, distanciando la necesaria confianza que ha de existir entre un docente y un alumno, en términos del enseñar y aprender.

Los criterios de evaluación entonces, expresan núcleos esenciales, ideas sobresalientes, convicciones destacadas, de nuestras propuestas de enseñanza. Es por ello que resulta muy útil su reconocimiento explícito en los instrumentos de evaluación que proporcionamos a nuestros alumnos. Consideramos, por tanto, que



los criterios de evaluación son prácticas esencialmente didácticas, y aunque esto parezca casi obvio, representa nada más y nada menos, que afirmar que se trata de evaluar conocimientos escolares, para lo que construimos criterios de evaluación. Conocimientos escolares que se traducen, a nuestro juicio, en contenidos y habilidades de pensamiento.

Para la formulación de los criterios de evaluación, son importantes los espacios de debate e intercambio entre los docentes al interior de la institución, para establecer criterios comunes, por ejemplo, entre los espacios curriculares de un campo de conocimiento, en referencia a las Competencias generales de Educación Polimodal

La autoevaluación es otro aspecto que pretendemos validar en estas convicciones. Como instancia de evaluación valiosa, la autoevaluación proporciona información útil para nuestras decisiones, dado que representa el lugar de las apreciaciones de nuestros alumnos. Ahora bien, para que se convierta en una fuente de información efectivamente valiosa y que acompañe las decisiones que se asumen, ha de estar significada en alguna referencia. Creemos entonces que es importante que el alumno se autoevalúe, pero que al hacerlo, lo haga desde referencias claras, que lo ayudan en sus procesos reflexivos. Referencias que serán aquellos criterios de evaluación, que dimos a conocer, sobre los que sugerimos a nuestros alumnos que instalen su mirada crítica sobre los aprendizajes de contenidos y habilidades de pensamiento.

Promover la autoevaluación del alumno, así entendida, significa reconocer una actividad del pensamiento que resulta sustantiva para el aprender, la actividad metacognitiva, que permite conocer sobre los modos de conocer, analizándolos, regulándolos, controlándolos. Ahora bien, si la autoevaluación permite observarse metacognitivamente, y ello representa para nuestros alumnos un esfuerzo y un progreso, ha de considerarse también como un criterio de evaluación.

Desde estas convicciones, sostenemos que los instrumentos de evaluación han de ponderar, asimismo, actividades o consignas de trabajo que impliquen la puesta en juego de contenidos, a la vez que de habilidades de pensamiento. Para el diseño de instrumentos de evaluación, no hay recetas ni modelos estables o generales para todas las asignaturas escolares. Las siguientes son solo orientaciones, que pretenden colaborar en su diseño, desde el enfoque teórico antes sostenido:

- es necesario tener claro que un instrumento de evaluación condensa una parte del amplio universo de contenidos que incluimos en una asignatura, a modo de muestra. Aún cuando este aspecto resulta difícil, es necesario anteponerlo, ante la tentación de querer evaluarlo todo a través de un único instrumento.
- es importante que los instrumentos de evaluación no sólo arrojen información sobre aprendizaje de contenidos o habilidades de pensamiento, sino también sobre progresos, avances y dificultades que los alumnos encuentran en la resolución de las consignas previstas. En este sentido, creemos que es éste



- un lugar para pensar los procesos de autoevaluación, centrados en criterios didácticos respecto de los conocimientos aprendidos.
- es fundamental que incluyamos los criterios de evaluación de manera explícita en los instrumentos de evaluación, que sirvan como referencias válidas a la hora de tomar decisiones valorativas.
 - es esencial observar una cierta coherencia entre las estrategias de enseñanza que utilizamos en clase y las consignas que proponemos para los instrumentos de evaluación.
 - del mismo modo, es importante resguardar la coherencia del instrumento con los contenidos que pretendemos evaluar. Así, una experiencia de observación en un medio natural, será una consigna de trabajo apropiada para espacios curriculares integrantes del campo de las Ciencias Naturales, y no tanto para una asignatura de construcciones abstractas. Igualmente, es menester atender al tipo de contenido a evaluar. Si se trata de un contenido de tipo procedimental, será importante poner al alumno frente a situaciones problemáticas que deberá resolver de manera estratégica, disponiendo de sus recursos para ello.
 - teniendo en cuenta el lugar sustantivo que la comunicación desempeña en la evaluación, nos interesa incluir al interior de los instrumentos algún espacio donde sea posible comunicar nuestras apreciaciones y valoraciones respecto de las producciones desarrolladas. Este aspecto se constituye en una referencia orientadora para los alumnos, y en ocasiones, genera importantes niveles de motivación en los aprendizajes.
 - es menester situar instrumentos de evaluación en diferentes momentos del aprender. Es importante asignar momentos específicos a la recuperación de saberes o conocimientos previos, donde la evaluación cumple una función diagnóstica de crucial importancia.

Las expectativas de logro de los aprendizajes

Las Expectativas de Logro de los Diseños Curriculares integran un conjunto de intencionalidades generales, que orientan a las instituciones y a los docentes, sobre lugares de referencia, en términos de la enseñanza y aprendizaje de los contenidos escolares.

Su lugar en los Diseños Curriculares, no es una decisión azarosa, en tanto representa un determinado nivel de concreción, del mismo modo que los Diseños Curriculares significan un nivel de concreción respecto de los Contenidos Básicos Comunes, y respecto de las producciones curriculares en las instituciones escolares.

En otros términos, un currículum, en tanto “arbitrario cultural”, representa un lugar de confluencia y convergencia de intereses y expresiones de los distintos sectores que componen un conjunto social. Aún cuando este aspecto no le quita los movimientos contradictorios que toda construcción curricular implica, es cierto que pretende expresar horizontes esperados. Es por ello que, en términos de su elaboración, se produce un único documento curricular para toda una jurisdicción, que orientará a las instituciones para la elaboración de sus propias producciones



desde dónde se recupera la singularidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este marco, las Expectativas de Logro se transforman en un componente de carácter orientador al interior de los documentos curriculares, y en consecuencia son objeto de traducciones al interior de las instituciones, no siempre adaptándose literalmente en las planificaciones curriculares de las escuelas o en los proyectos de trabajo de los docentes.

Las Expectativas de Logro son orientaciones valiosas al momento de pensar los términos en que han de evaluarse los aprendizajes de los alumnos. No obstante, no se adoptan de manera literal. En realidad, las prácticas evaluativas de los docentes adquieren sus peculiares matices en el marco de sus singulares preocupaciones y proyecciones. Es por ello que sostenemos que, el lugar de la evaluación en las instituciones escolares, se sostiene en la elaboración de los criterios de evaluación.

